



# UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

## TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

CRE A RTE en la diversidad: intervención didáctica para el desarrollo emocional

Autor/es

ANDREA LÓPEZ GOÑI

Director/es

NURIA ESTHER PASCUAL BELLIDO

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS HUMANAS

Curso académico

2018-19



***CRE A RTE en la diversidad: intervención didáctica para el desarrollo emocional***, de ANDREA LÓPEZ GOÑI

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2019

© Universidad de La Rioja, 2019

[publicaciones.unirioja.es](http://publicaciones.unirioja.es)

E-mail: [publicaciones@unirioja.es](mailto:publicaciones@unirioja.es)

**Trabajo de Fin de Máster**

**CRE A RTE**  
**EN LA DIVERSIDAD:**  
**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL**  
**DESARROLLO EMOCIONAL**

*Autora: Andrea López Goñi*

Tutora: Nuria Pascual Bellido

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**Escuela de Máster y Doctorado**



**UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA**

**AÑO ACADÉMICO: 2018/2019**

## **Índice**

<b>1. RESUMEN</b>	<b>3</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>7</b>
<b>4. MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
4.1. Diversidad	7
4.1.1 Multiculturalidad y Multiculturalismo	8
4.1.2 Integración e Inclusión Social	11
4.1.3. Equidad y Género	14
4.1.4. Diversidad Funcional	16
4. 2 Legislación educativa	18
4.2.1 LOE 2/2006, de 3 de mayo y LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre	18
4.2.2 Departamento de Educación del Gobierno de Navarra	20
4. 3 Estado de la cuestión	22
4. 3. 1 Arte e Inclusión Social	22
4. 3. 2 Arte y Educación	26
4. 3. 3 Educación Emocional e Inteligencia Emocional en el ámbito de la educación	34
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>39</b>
5.1 Introducción justificativa del desarrollo y estructura posterior de la unidad.	39
5. 2 Objetivos específicos	40
5. 3 Competencias básicas	41
5. 4 Contenidos	42
5. 5 Estrategias de intervención y adaptaciones curriculares.	43
5. 6 Metodología.	43
5. 7 Desarrollo y descripción de actividades.	45
5. 8 Evaluación.	56
5. 9 Materiales y recursos de apoyo a la docencia	59
<b>6. DISCUSIÓN</b>	<b>59</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>63</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>67</b>
<b>9. ANEXOS</b>	<b>73</b>

El arte nace de la necesidad de expresar una idea o un concepto, el corte, la mutilación, la automutilación. La poda, el control. Cómo probarse a uno mismo. Cómo lograr la santidad, la salud, la notoriedad, el autoconocimiento, el aspecto curativo del arte, la utilidad. Cómo demostrarte a ti mismo que eres digno de ser amado. Hacer que te quieran gracias a tu arte.

Louise Josephine Bourgeois

Entrada de diario, 20 de agosto, 1993

(Citado en Museo Guggenheim Bilbao, 2019)

## **1. RESUMEN**

El presente Trabajo Fin de Máster intenta estudiar a través de diversos aspectos que de la diversidad se desprenden, así como por medio de cuestiones relacionadas con la educación artística, el desarrollo emocional y personal en las aulas.

Se trata de una intervención didáctica diseñada para el segundo curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), el cual corresponde al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

A través de los autores mencionados a lo largo de este trabajo se concluye que tanto la educación emocional como la educación basada en aspectos que de la diversidad se derivan no sólo es posible sino necesaria.

**Palabras clave:** Educación Secundaria Obligatoria, educación artística, desarrollo emocional y personal, diversidad

## **ABSTRACT**

The present Master Degree final project aims to study through various aspects that arise from diversity as well as through issues related to artistic education, emotional and personal development in the classroom.

It is a didactic intervention designed for the second year of the Program for the Improvement of Learning and Performance, which corresponds to the third year of Compulsory Secondary Education.

Through the authors mentioned throughout this work it is concluded that both emotional education and education based on aspects that derive from diversity are not only possible but necessary.

**Keywords:** Secondary Education, artistic education, emotional and personal development, diversity



## **2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

El presente trabajo pretende abordar, a través de una propuesta de innovación didáctica, aspectos relacionados con la diversidad, la formación artística y el desarrollo emocional y personal en las aulas.

El germen de este trabajo se hunde en mi propia trayectoria artística, académica y laboral. Mi ámbito de investigación se desarrolla en el ámbito del arte y la inclusión social y mi trabajo se enmarca dentro de la creación artística con personas en riesgo de exclusión o en situación de exclusión total. Por otra parte, durante mi periodo de realización del prácticum del máster en formación del profesorado, he podido observar altos índices de casos de enfermedad mental, ansiedad, indicios de suicidio y otros trastornos y conductas en relación a un desarrollo negativo en los/as adolescentes así como una falta de sensibilidad en relación a cuestiones que de la diversidad se derivan.

Considero un aspecto indispensable en la educación secundaria obligatoria, y por supuesto en todos los ámbitos de la vida, la apreciación del valor de la diversidad como una herramienta y posibilidad de formación del ser en los márgenes de la tolerancia, el respeto y la equidad, así como el desarrollo emocional y personal un factor clave en la educación obligatoria. Algunas de las preguntas iniciales que me hago son ¿Se puede trabajar el desarrollo emocional y personal a través de los contenidos del currículo? ¿Es necesario dotar al alumnado de secundaria de herramientas para el desarrollo emocional y personal en la diversidad?

A lo largo de este trabajo, encuentro autores/as que desde diferentes perspectivas y visiones, dan respuestas y encuentran en la educación artística una guía para el desarrollo emocional considerándolo no solo beneficioso sino una tarea imprescindible para la formación holística del ser.

El presente trabajo recoge nociones en cuanto a diversidad así como diferentes proyectos que desde el ámbito del arte y la inclusión social por un lado y la educación artística como desarrollo humano integrado en el currículo por otro, ofrecen diversos principios en cuanto a didáctica de la plástica de suma relevancia en el diseño de la presente intervención didáctica.





### **3. OBJETIVOS**

#### **Objetivo General**

- Impulsar el desarrollo personal y emocional en las aulas para la mejora de la calidad de vida, mediante la creación artística a través de la identificación personal y vital en relación a la historia del arte y de la hibridación de medios digitales y manuales, favoreciendo contextos de respeto y apreciación de la diversidad en relación a sus múltiples aspectos

#### **Objetivos Específicos**

- Favorecer el reconocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones como riqueza cultural y social
- Mejorar el bienestar y la calidad de vida en el alumnado
- Fomentar un pensamiento crítico en general y del arte así como el respeto, la equidad y la igualdad

### **4. MARCO TEÓRICO**

#### **4.1. Diversidad**

Se entiende por diversidad el conjunto de peculiaridades y de diferencias que hacen de cada persona única teniendo una especial consideración con aquellos casos en los que se dé riesgo de exclusión social o una situación total de exclusión social. Dentro de este concepto es necesario poner un foco con especial sensibilidad a aquellos colectivos, que por cuestiones de etnia, género, cultura, lengua u otros aspectos, hagan necesario activar ciertas estrategias para conseguir una educación universal y de calidad. Según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamado en París el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión,

la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Citado en Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, p. 8)

#### *4.1.1 Multiculturalidad y Multiculturalismo*

Algunos autores defienden la idea de que el significado de multiculturalismo no es equivalente a multiculturalidad. Comentan que el segundo se refiere a la diversidad y multiplicidad cultural en una sociedad, mientras que multiculturalismo hace referencia a una orientación política enfocada a adaptar la diversidad cultural explícita y públicamente.

Chalmers (2003) defiende la idea de que una educación multicultural puede servir de instrumento de construcción social y modificar arraigadas conductas de racismo y prejuicios. Considera necesario proporcionar en el ámbito de la educación conocimientos, actitudes y habilidades para la correcta interpretación de la información en relación a aspectos de diversidad y multiculturalidad favoreciendo así valores importantes y necesarios para la edad adulta en un contexto cada vez más diverso. Considera que la educación artística multicultural ofrece a los estudiantes diferentes formas de enfrentarse a situaciones de la vida a través del respeto hacia valores y perspectivas propias de la cultura no dominante.

Chalmers (2003), menciona algunos autores como Collins y Sandell (1992) y Mosquera (1993) en relación al término multiculturalismo ya que estos consideran que se basa en un concepto propiamente occidental, lo cual hace necesario un sensible y consciente uso del mismo para no caer en el imperialismo cultural. Sin embargo, Chalmers (2003) se refiere a multiculturalismo como un concepto que engloba todos los aspectos de la diversidad y añade que una escucha atenta es el mejor método de acercamiento y conocimiento a la cultura del otro.

Acerca del concepto de multiculturalismo y según Banks y MacGee-Banks (1989):

Multiculturalismo significa reconocer algo más que las simples diferencias étnicas. Las diferencias respecto del género, la religión, la orientación sexual, la clase social, el nivel económico, el lenguaje, la

edad y la habilidad física son también factores culturales que han de ser considerados, respetados y celebrados en los currículos contemporáneos. (Citado en Chalmers 2003, p. 30)

En la misma línea apunta Padilla (2004) la existencia de un error en el paradigma sobre el que se instaura el estudio de la diversidad cultural. La construcción del conocimiento en las ciencias sociales se ha desarrollado bajo una perspectiva eurocéntrica en el estudio de la minorías étnicas, por lo que apunta a la necesidad de un cambio en las bases del paradigma necesario para la comprensión de la diversidad diferenciando los conceptos de universalidad y relatividad en el uso de los métodos.

Según Chalmers (2003), el pedagogo James A. Banks ha contribuido con valiosas aportaciones en relación al currículo en el ámbito de la educación artística. Afirma que la supresión de la multiculturalidad en un currículo focalizado en la corriente mayoritaria cultural, perjudica la educación de los estudiantes al privarles de otras perspectivas y marcos de referencia aportando una falsa sensación de unicidad y superioridad.

Según García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1997), el debate sobre la educación multicultural aparece en un contexto en el que aspectos sobre la cultura, en términos de representación de la diversidad, irrumpen en la escuela. Es un momento en el que aparece la presencia de grupos étnicos diferentes en calidad del color de piel, lengua materna, valores y costumbres religiosas, además de elementos asociados a diferencias socioeconómicas. Apuntan estos autores a la vieja escuela como la escuela discriminatoria y conceptualizadora de la discriminación a través del sexo, de clase y ahora además de la cultura, considerando necesaria la reflexión acerca de la presencia de minorías en las escuelas occidentales y el desarrollo de una educación especialmente sensible en cuanto a trato y atención. Afirman además que cada modelo de educación sostiene un concepto de cultura y apuntan a la necesidad de revisar el término multicultural de forma crítica ya que puede obstaculizar la igualdad en educación. En relación a ello comentan:

La hipótesis de que existen culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias, no supone reconocer la diferencia de las culturas, sino la desigualdad. Basta pensar en quién establece cuáles son los déficits de una cultura frente a otra para caer en la cuenta de que no se trata de una práctica de igualdad. (García Castaño et al., 1997, p. 231)

Las culturas presentan diferencias en la manera de adaptación a contextos diferentes y precisamente es esa diferencia, que no es equivalente a desigualdad, sobre la que debe sustentarse la comparativa. Por ello reconocer el déficit de una cultura minoritaria frente a otra dominante supone la negación de adaptación de cualquier cultura para generar nuevas estrategias de acomodación a nuevos contextos.

En relación a las diferencias comentan que es una forma de jerarquizar ya que no todas las culturas presentan el mismo grado de reconocimiento. Además, una concepción estática de cultura da lugar a una igualdad únicamente en apariencia.

Según García Castaño et al. (1997), las culturas interactúan dando lugar a otras culturas, las cuales quedan vinculadas a grupos humanos y no tanto a espacios geográficos. Consideran necesario tomar como base la antropología social y cultural para una correcta definición de cultura sobre la que se sustente un sistema educativo igualitario. La cultura no se limita a creencias religiosas, rituales o tradiciones, sino que la cultura comienza con el modo en que estos fenómenos son llevados a cabo a través de sistemas de significados, de estructuras de poder y a través de instituciones. Comentan al respecto que de este modo la cultura se desvincula del concepto de identidad al que parece tan ligado y comienza a relacionarse a procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades realmente se representan y diferencian. La idea de identidad como base fundamental de la cultura no es aceptada en tanto que los análisis de la práctica cultural demuestran que la identidad se forma y se transforma en relación a numerosos aspectos y se construye principalmente en función del otro. Análisis culturales demuestran que parte de la cultura está formada por mecanismos de identificación de los individuos del grupo y que constituye un instrumento para la diferenciación a través de la otredad y la alteridad. Si bien es cierto que en

ocasiones la identidad puede suponer puntos de encuentro entre los miembros de un grupo, no constituye la base para la concepción y formación de la cultura.

La educación multicultural debe de llevarse a cabo como un proceso de crítica cultural caracterizada por apreciar una diversidad en los contenidos, garantizar una variedad en los métodos de transmisión en función de las necesidades del alumnado que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, incentivar un alto nivel de conciencia acerca de la diversidad cultural a partir de nociones antropológicas, hacer entender que la cultura no se puede juzgar ni jerarquizar sobre una base de argumento racional, dotar de recursos cognitivos suficientes para que el alumnado pueda conocer la diversidad cultural y sus diferencias, así como reconocer las desigualdades que pueden surgir como consecuencia de estas diferencias en la distribución del poder y los recursos a nivel social permitiéndoles tomar una posición crítica y activa, descartar la idea de que la exclusión no se puede evitar en el caso de grupos culturales minoritarios y preparar los programas teniendo en cuenta a la comunidad a la que serán dirigidos así como un compromiso con la cultura universal. Comentan acerca de la necesidad de no confundir diferenciar con discriminar y diversidad con desigualdad y apuntan a una educación enfocada desde y hacia la multiculturalidad que toma como base el respeto hacia la diferencia y diversidad así como la conciencia crítica como promotora de la estructuración en la percepción y la educación multicultural (García Castaño et al.,1997).

#### *4.1.2 Integración e Inclusión Social*

Según Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez (2012), existe actualmente la necesidad de sobrepasar el marco educativo para conseguir una educación inclusiva y poder superar el viejo reto de la educación multicultural y de la creación de una escuela para todos y todas. Defienden la idea de que si se antepone la asimilación a la inclusión difícilmente puede reconocerse la diversidad social y la diferencia como característica primordial del ser humano. Afirman que la asimilación apuesta por un sistema educativo y cultural con un mismo modelo en cuanto a contenidos, metodologías y normas de una cultura dominante. Es por ello que consideran fundamental la participación de los alumnos, familias, entidades y agentes sociales que intervengan en el diseño curricular, así

como políticas no segregadoras que apuesten por una educación inclusiva más allá del marco educativo.

Escarbajal et al. (2012) consideran un objetivo socioeducativo indispensable la reflexión pedagógica-educativa que defienda una educación continua y un análisis crítico de los aspectos educativos, no sólo en la escuela sino también en las instituciones, en el mundo laboral y en la sociedad. Según Jiménez (2010), “la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad”. (Citado en Escarbajal et al., 2012, p. 136)

El objetivo de la inclusión es mucho más amplio que el de la integración, ya que mientras la segunda implica el derecho de todos y todas a una educación, la inclusión tiene como objetivo el derecho a una educación equitativa y de calidad centrándose principalmente en las personas en exclusión o en riesgo de exclusión. Apuntan los citados autores la necesidad de una formación adecuada del profesorado así como prestar atención especial a cuestiones relacionadas con el contexto educativo como el número de alumnos/as por aula, el número de profesores y los apoyos con los que cuentan, organización, medidas específicas y tener en cuenta por supuesto las características del alumnado en la educación.

Según Escudero y Martínez (2011), se apuesta por una educación democrática, justa y equitativa como un principio fundamental para todas las personas. Sin embargo, la realidad muestra que existen graves fisuras en relación a objetivos, prácticas y políticas que dificultan la inclusión social como un proceso, dejando de manifiesto la exclusión como construcción social, política y escolar. Afirman que las reformas educativas se muestran sensibles a un cambio en la educación con el objetivo de la inclusión social basándose en principios de equidad, justicia y democracia sin éxito a la hora de frenar la exclusión o reducirla. Además añaden que el concepto de educación inclusiva es genérico y carece de estrategias para llevarla a cabo siendo totalmente insuficiente en los países menos desarrollados. Afirman:

La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y

prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. (Citado en Escudero y Martínez 2011, p. 88)

Según Nguyen (2010), desde 1990, año en el que tuvo lugar la Declaración Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos, comienza la nueva programación para la reforma educativa que garantiza la educación básica para todos los niños y niñas así como para adultos desfavorecidos en un contexto mundial. Desde su formación, organismos internacionales han difundido sucesivos textos políticos para controlar, evaluar y reforzar la capacidad de los gobiernos para conseguir los objetivos de educación universal propuestos para el año 2015. Nguyen (2010) defiende que la Educación para Todos se sustenta en ideologías hegemónicas en un marco de política global constituyendo un proyecto modernista del nuevo imperialismo, organizado a través de la elección, ensamblaje y consolidación de discursos políticos que tienen como objetivo difundir el proyecto ideológico del nuevo capitalismo en un contexto global. Denuncia la dependencia en cuanto al funcionamiento de un pensamiento neoliberal y el uso de este como un instrumento ideológico para legitimar estrategias de políticas coloniales cuyo objetivo no es otro que jerarquizar la educación a un nivel internacional.

Retomando a los autores anteriormente mencionados, Escudero y Martínez (2011) se refieren a todas las personas como los sujetos de la educación inclusiva ya que toda persona puede ampararse bajo la educación universal aunque si bien es cierto, la educación inclusiva debe de tener una especial atención hacia personas y colectivos en riesgo de privación o en privación de la educación.

En el marco de la educación inclusiva es imprescindible tener en cuenta objetivos individualizados, la trayectoria de cada persona y la puesta en práctica de proyectos no reducidos al ámbito de la educación formal. Es decir, la educación inclusiva ha de diseñarse en relación a la inclusión social teniendo en cuenta aspectos cognitivos, emocionales y sociales, lo cual implica la no centralización de los contenidos en resultados académicos en un sentido competitivo así como la implicación en la atención de los procesos, de la autoimagen, de la calidad de la



vida educativa, de las experiencias de pertenencia e identificación, de autonomía y de poder (Escudero y Martínez, 2011)

En relación a la política y la economía de la inclusión, Escudero y Martínez (2011) opinan que tanto la inclusión social como la educación inclusiva cuentan con grandes obstáculos en este ámbito y afirman acerca de la necesidad de que se den políticas encaminadas a erradicar este hecho para que tanto la educación como la inclusión puedan llevarse a cabo de manera práctica y real. Estas políticas no sólo pertenecen a las grandes instituciones de lo político y lo social sino que también se encuentran presentes en el sistema educativo, en los centros escolares así como en las aulas (González, 1998).

En relación al Gobierno y a la administración de la educación, es necesario para llevar a cabo una educación inclusiva, dejar a un lado la ideología neoliberal así como el concepto de eficiencia que del primero se desprende y asumir responsabilidades individuales para solventar las contradicciones en el sistema. Es necesario además disminuir los índices de exclusión social en el ámbito de la educación en España por una cuestión moral y de derechos humanos y no tanto por cuestiones en el ranking internacional. (Escudero y Martínez, 2011).

#### *4.1.3. Equidad y Género*

La educación brinda información para poder decidir libremente, para el uso de las destrezas personales y sociales, para el cuidado personal y de los otros; posibilita expectativas e intereses así como la colaboración social y política. Es un medio a través del cual obtener libertad y valores. Sin embargo, a pesar de las reformas llevadas a cabo y de las mejoras puestas en práctica, queda mucho camino por recorrer hasta poder alcanzar el modelo ideal de diversidad y género que facilite la igualdad de oportunidades (Márquez, Gutiérrez y Gómez, 2017).

“La sociedad civil es el lugar donde surgen y se desarrollan los conflictos económicos, sociales, ideológicos, religiosos, que las instituciones estatales tienen la misión de resolver mediándolos, previniéndolos o reprimiéndolos” (Bobbio, 1998, p. 43). Son así las instituciones responsables entonces de garantizar la armonía social en relación a todos y cada uno de los grupos o etnias, así como de garantizar la igualdad de derechos en el conjunto de la sociedad civil, minorías

étnicas, derechos de las mujeres y cualquiera que sea la naturaleza de las organizaciones con fines sociales o políticos.

La diversidad se plantea y se entiende desde el principio de equidad y de diferencia teniendo en cuenta las diferentes necesidades de las personas, de los grupos y de los diferentes contextos. Se habla entonces de diversidad de significados generados y compartidos dentro de un mismo grupo en relación a las diferentes formas de ser, de entender y de construir la realidad propia, así como las relaciones con los otros. No podemos olvidar por ello que una de las dimensiones de la diversidad en educación está relacionada también con cuestiones de género y de identidad sexual. La equidad de género se refiere a la igualdad entre ambos sexos en calidad de oportunidades, uso de los bienes y servicios constituyendo un aspecto clave en la cohesión social. La educación constituye una estrategia fundamental para la transformación de los modelos, valores y relaciones. Es necesario poner el valor la igualdad y la equidad en relación a la diversidad y reconocer que la educación debe de ir de la mano de la sociedad generando respuestas y relaciones positivas en cuanto a las transformaciones que en ésta tienen lugar. Se deben corregir a través de la educación las dificultades relacionadas con la ausencia de equidad, las discriminaciones y los estereotipos a través de un proceso educativo positivo en el alumnado que tenga como resultado una experiencia de convivencia ciudadana con base en el respeto y la equidad. Sin embargo, el principio en base a la igualdad universal queda marcado por una fuerte fisura constituida por la ausencia de los derechos de la mujer a razón de una sociedad basada en el patriarcado, discriminatoria de la condición de la mujer como ciudadana. Los hombres se forman como sujetos mientras que las mujeres no, teniendo que llevar a cabo a lo largo de la historia numerosas luchas en relación al principio de modernidad y cuestionando los aspectos relacionados a la igualdad, fraternidad, ciudadanía, democracia, justicia e igualdad sobre los cuales supuestamente se instauraba dicho principio. La diversidad se reconoce en mayor medida en sociedades participativas y democráticas, de modo que favorecer una educación inclusiva que defienda la diversidad como derecho fundamental implica combatir la concentración de poder y la imposición de modelos hegemónicos y totalizadores de una cultura centralizada (Márquez, Gutiérrez y Gómez, 2017).

#### *4.1.4. Diversidad Funcional*

Según Rodríguez y V. Ferreira (2010), las personas con discapacidad en España han planteado el término “diversidad funcional”, demandando su derecho a tomar decisiones así como para reivindicar la necesidad de abandono que el término tradicionalmente utilizado supone. Este nuevo concepto pretende sobrepasar las definiciones en negativo, como discapacidad o minusvalía, demandando el derecho de reconocimiento de su situación como expresión de diversidad de forma positiva.

Según Romañach y Lobato (2005), ciertos organismos en relación con el ámbito de la diversidad funcional como la Organización Mundial de la Salud (OMS), conscientes de que el lenguaje elabora, rectifica y guía el pensamiento, han procurado nuevos términos con el objetivo de forjar una nueva visión social de este colectivo. Así la OMS en su 54ª Asamblea Mundial de la Salud, que tuvo lugar en 2001, propone otros términos como déficit de funcionamiento, sustituyendo deficiencia; limitación en la actividad, en lugar de discapacidad o restricción en la participación para sustituir el término minusvalía. Sin embargo, los términos propuestos suponen definiciones en negativo que difícilmente pueden suponer una valoración en positivo de la diversidad.

Según Rodríguez y V. Ferreira (2010), en términos sociológicos la discapacidad designa personas, las cuales forman un colectivo que comparte ciertas condiciones homólogas impuestas por los entornos en los que viven. No se constituyen como colectivo por la existencia de una homogeneidad propia, sino más bien por una homologación asignada en la que tiene un papel esencial la clasificación médica. La discapacidad es entendida como el resultado de un defecto fisiológico que padece a nivel individual una persona, abordado desde la ciencia médica como una enfermedad. Este concepto de discapacidad, denominada modelo médico rehabilitador, guiará la praxis de la que serán objeto las personas con diversidad funcional. “Se dará un proceso de “institucionalización” (Oliver 1990) mediante el cual las personas con discapacidad serán apartadas de la convivencia colectiva y serán recluidas en instituciones especializadas para su tratamiento: la rehabilitación, prescrita y orientada por los dictámenes médicos”. (Citado en Rodríguez y V. Ferreira, 2010, p. 292)

Sin embargo, a partir de los años 60 nace en EEUU un discurso alternativo y crítico por parte de personas con diversidad funcional y con ello el fomento de la “Filosofía de la Vida Independiente”, a través de la cual personas dentro de este colectivo reivindican el derecho a decidir frente a las imposiciones médicas e institucionales. Esta filosofía promueve la idea de que la discapacidad no se sustenta sobre una fisiología deficiente sino que lo hace en una estructura social que no tiene en cuenta las necesidades de las personas con diversidad funcional, excluyéndolas de la colectividad. El término discapacidad entonces pasa de un plano individual, determinado por la ciencia médica, a un plano social, evidenciando un contexto social en el que los espacios físicos no son adecuados y los estereotipos son excluyentes y discriminatorios. Con ello se promueve una práctica política, en lugar de clínica y la reivindicación de los derechos plenos (Rodríguez y V. Ferreira, 2010).

Según estos mismos autores, quienes toman como referencia a Romañach y Lobato 2005; Palacios y Romañach 2007; Romañach y Palacios 2008, frente ambos discursos, el médico y el social, ha surgido en España una corriente dentro del colectivo con discapacidad que toma como referencia la Filosofía de la Vida Independiente, rechazando el término dis-capacidad, equivalente a persona sin capacidad o capacidades, surgiendo así en 2005 el término de “Diversidad Funcional”. Este término intenta eliminar la terminología negativa y pretende una calificación que no se instaure en la carencia o la falta sino en una funcionalidad diferente de la habitual, reivindicando el respeto, la dignidad integral de las personas.

Desde el Foro de Vida Independiente entendemos que la diversidad funcional no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del modelo médico de diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y “arreglar” para restaurar unos teóricos patrones de “normalidad” que nunca han existido. (Romañach y Lobato, 2005, p. 3)

El término Diversidad Funcional intenta entonces ser una síntesis conceptual que abarque una realidad social compleja, comúnmente denominada discapacidad, con el propósito de abrir nuevas vías de comunicación, mejorar las condiciones de vida de las personas con diversidad funcional y llevar a cabo medidas prácticas sustentadas sobre una profunda reflexión de los esquemas de pensamiento. Es necesario un profundo cambio en los términos utilizados por el modelo médico-rehabilitador, por otros que no supongan una falta, carencia o defecto, como los que han sido los utilizados hasta el momento: discapacidad (sin capacidad), anormal (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia). Además de ello, de aplicar un modelo social, se considera necesario para el reconocimiento de las capacidades de las personas con diversidad funcional, llevar a cabo un activismo político que garantice el reconocimiento de las capacidades, participación en la vida colectiva y los derechos de las personas con diversidad funcional.

## **4. 2 Legislación educativa**

### *4.2.1 LOE 2/2006, de 3 de mayo y LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre*

Mientras que en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, se hace referencia a la diversidad con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos y todas las alumnas así como de armonizar calidad educativa y equidad, la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre afirma que cada estudiante tiene un talento diferente y que es responsabilidad del sistema educativo reconocer estos talentos y potenciarlos para que logren sus objetivos y aspiraciones (Tabla 1).

Por otra parte, la LOE 2/2006, de 3 de mayo propone un sistema educativo flexible que favorezca el aprendizaje para toda la vida con el principio común de atención a la diversidad mientras que la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre considera imprescindible la adquisición de competencias transversales como el pensamiento crítico y la gestión de la diversidad entre otras, desde edades tempranas.

Tanto la LOE 2/2006, de 3 de mayo como la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre conceden autonomía a los centros para que se pueda llevar a cabo una correcta

atención a la diversidad así como cohesión, unidad y la posibilidad de cooperación entre los centros educativos.

También en la LOE 2/2006, de 3 de mayo se recogen principios pedagógicos en relación a la diversidad y atención a todos los estudiantes, así como la formación permanente del profesorado en relación a la atención educativa a la diversidad.

**Tabla 1**

***Comparativa legislativa LOE 2/2006, de 3 de mayo y LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, en relación a la atención a la diversidad.***

Comparativa legislativa, LOE 2006 y LOMCE 2013, en cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad	
LOE 2006	LOMCE 2013
Atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto	Afirma que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del sistema educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos.
Propone sistema educativo flexible que facilite un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones.	Estructura educativa en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones
Modelo de tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa.	Modelo ramificado que separa a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles.
Función social de la educación. Subraya los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática.	Enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad, sin mencionar siquiera la equidad.

Nota: Recuperado de: Márquez et al. (2017)

Por último comentar que mientras la (LOE 2/2006, de 3 de mayo) menciona la función social de la educación teniendo en cuenta los principios de equidad, inclusión y cohesión, la (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) equipara el principio de calidad al de equidad priorizando la eliminación de la desigualdad educativa como principio fundamental en el sistema educativo.

#### *4.2.2 Departamento de Educación del Gobierno de Navarra*

Según el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2018), la atención a la diversidad es un principio que debe guiar la enseñanza básica para facilitar a todo el alumnado una educación de acuerdo a sus necesidades. Añaden además que la diversidad es una realidad presente en las aulas y que ha de ser gestionada por el profesorado de acuerdo a los principios de normalización, atención e inclusión.

El Plan de Atención a la Diversidad recoge adaptaciones curriculares, medidas de organización así como apoyos y refuerzos y es diseñado por cada centro educativo en función de las necesidades concretas del alumnado. En él debe recogerse el análisis y realidad de cada centro, los objetivos, medidas que se desarrollarán y los recursos tanto humanos como materiales, el procedimiento que se llevará a cabo para el seguimiento, la evaluación y la revisión del mismo. Este Plan para la Diversidad estará incluido en la Programación General Anual, el cual tomará como principios fundamentales la igualdad, la equidad y la inclusión educativa. Será promovido por el equipo directivo en cada centro a través de la reflexión colectiva del profesorado. Además este plan de atención a la diversidad contará con tres fases al inicio de cada curso escolar, que corresponderán al análisis, propuesta y por último, aplicación, seguimiento y evaluación.

Según el Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, y de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, una de las medidas organizativas para la atención a la diversidad son los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

Estas medidas están orientadas a dar respuestas educativas concretas a cada alumno/a y a la obtención de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria así como adquisición de las competencias no pudiendo suponer, de ninguna manera, una exclusión que impida alcanzar objetivos, competencias y la titulación correspondiente.

Otras medidas de atención a la diversidad son las adaptaciones de currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas así como otros programas destinados al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo.

Según el artículo 2 del Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, son los centros educativos quienes tendrán autonomía para organizar los grupos, materias, metodologías así como adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas al alumnado de cada centro. Las metodologías tendrán en cuenta diferentes ritmos de aprendizaje y las características individuales favoreciendo el proceso de aprendizaje y el trabajo en equipo.

#### Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)

Según la Orden Foral 54/2015, de 22 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan los PMAR en la Educación Secundaria en los Centros Educativos de la Comunidad Foral de Navarra, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, el Departamento de Educación introducirá, entre las medidas de atención a la diversidad, los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

Estos programas constituyen una medida de atención a la diversidad dirigidos al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje no derivadas de la falta de estudio o esfuerzo.

Utilizan una metodología específica a través de contenidos, actividades y la organización de materias diferente a la establecida con carácter general con el objetivo de que los alumnos y alumnas cursen el cuarto curso por la vía ordinaria para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Es el equipo directivo junto con el equipo docente, en colaboración con el departamento de orientación, quien establecerá el Plan de Atención a la Diversidad, integrando estos programas en la dinámica ordinaria del centro.



Los grupos en PMAR estarán formados por un mínimo de 12 y un máximo de 14 alumnos y alumnas, pudiendo ser modificado a través del Departamento de Educación con previo informe del Servicio de Inspección Educativa.

Los Programas de Máximo Aprovechamiento y Rendimiento se organizan en tres ámbitos: lingüístico y social, científico y matemático y lenguas extranjeras. Además incluyen dos proyectos por curso así como educación física y Religión o Valores éticos.

Los proyectos toman como referencia el currículo de las materias correspondientes a los cursos 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria diferentes a las incluidas en los ámbitos anteriormente mencionados y Educación Física, Religión y Valores Éticos, pudiendo ofertar Proyectos de diseño propio.

En el primer curso de PMAR (2º E.S.O), uno de los proyectos tomará como referencia el currículo de Tecnología, mientras que en segundo curso de PMAR (3º ESO), el de Educación Plástica, visual y audiovisual.

#### **4. 3 Estado de la cuestión**

##### **4. 3. 1 Arte e Inclusión Social**

En este apartado se presentan ocho proyectos llevados a cabo en el ámbito del arte y la inclusión social con un mismo objetivo común, el de la inclusión social a través del arte y/o la práctica artística. El arte y la creación artística se convierten en ejes vertebradores para la reflexión y creación de nuevos itinerarios tanto dentro de la ciudad como del museo, así como en la propia vida.

*Diversity, “diving diversity in Museums and in the City”*, es un Proyecto financiado por la Unión Europea, dirigido por el grupo de investigación EARTDI, Aplicaciones del Arte en la Integración Social, de la Universidad Complutense de Madrid, y tiene como objetivo principal introducir la diversidad en museos y en la ciudad.

El proyecto intenta impulsar las relaciones entre la diversidad y los espacios museísticos en términos de audiencia y experiencia favoreciendo encuentros culturales con audiencias en riesgo de exclusión a través de contenidos en relación a género, edad y otras culturas.

Según Foster, Joo, López Fdz. Cao y Kauppinen (s.f.), Divercity tiene como eje central el concepto de diversidad, entendiendo esta como un bien común e intentando analizar estereotipos en relación a ella en favor de la igualdad, la empatía y la alteridad. El proyecto tiene como principal foco el conocimiento de los visitantes y favorece el vínculo entre la información previa del visitante y el conocimiento nuevo, siguiendo una línea constructivista. Se entiende el conocimiento como elemento dinámico que se crea en función del propio visitante a través de la narración personal y de los elementos comunes entre museo y visitante.

Una de las aplicaciones de Divercity se desarrolla a través de “Tu museo interno”, taller que tuvo lugar con la Fundación Secretariado Gitano y el Museo Thyssen y a través del cual abrir nuevas narrativas partiendo de las obras del museo en relación a la memoria emocional y la reflexión a través de la propia identidad.

Según López Fdz. Cao (s.f.):

Desde el grupo EARTDI, de la Universidad Complutense, el Museo Thyssen y la fundación Secretariado Gitano pensamos que ver una imagen, sentirla, saber de ella, de sus autores, sus orígenes y sus procesos, saber escucharla y mirarla, podía ser una oportunidad de eliminar prejuicios sobre lo “cerrado” de las obras de arte, el sentimiento de “alta cultura” con el correspondiente alejamiento que podía generar en los y las jóvenes de etnia gitana y cómo podía a su vez convertirse en una metáfora de sí mismos y también de las relaciones de género que se establecían a través de las imágenes y nuestras miradas sobre ellas.

Los resultados del taller llevado a cabo así como una ampliación de información se puede consultar pinchando aquí.

*El arte abre ventanas. Re-construirnos a través del arte* es un cuaderno educativo que surge como resultado de un taller de arteterapia llevado a cabo con personas privadas de libertad. Se desarrolla a través del grupo de investigación EARTDI, el consorcio MUSACCES, el Museo del Prado y el Centro Penitenciario de Valdemoro III con el objetivo principal de encontrar en las obras artísticas propias de la Historia del Arte ejes de reflexión no sólo históricas sino vitales, a través de las cuales poder repensar la construcción tanto de la masculinidad como de la feminidad, los

mandatos binarios de género, la construcción identitaria así como cuestiones críticas y propuestas de trabajo personal.

El taller de arteterapia que toma como base, tiene lugar entre enero y junio de 2017, con una periodicidad de un día por semana y una duración de 4 horas cada sesión. Se llevan a cabo tres salidas al Museo del Prado, constituyendo la última de ellas el momento de cierre del proyecto tras la presentación por parte de los participantes de su propio relato de vida en relación a diferentes obras contenidas en el Museo del Prado.

Según López Fdz. Cao y López Goñi (2019),

las obras del Prado, escogidas en relación a momentos de la vida, símbolos de la existencia y a representaciones de la masculinidad, les sirvieron a veces para identificarse, a veces para oponerse a ellas pero, en cualquier caso, para reconocer en ellas parte de sí mismos. (p. 11)

*Bienal de Arte Contemporáneo de Fundación Once* es un proyecto que tiene como objetivo reconocer y divulgar la obra de artistas con algún tipo de discapacidad o de aquellos que descubren en ella su inspiración. Su misión consiste en la accesibilidad y la inclusión a través de la cultura y el arte fomentando la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión a los circuitos del arte. Este proyecto nace en 2010 como respuesta a la necesidad que personas con discapacidad tienen para poder alcanzar la cultura de forma normalizada configurándose en la accesibilidad universal.

*Cine sin Autor* consiste en una teoría y práctica de producción cinematográfica cuya principal base se fundamenta en la sinautoría. Se basa en un modelo de producción cultural en el que las personas que participan son quienes toman las decisiones según las necesidades de cada momento de forma democrática y no jerárquica. El fundador de la teoría de Cine sin Autor es Gerardo Tudurí, en cuyos escritos y estudios se inspira el proyecto. Algunos de los objetivos consisten en introducir a cualquier persona en la práctica cinematográfica tanto para su uso personal como medio de expresión o como herramienta de trabajo, aprender técnicas de integración social así como la resolución de conflictos a través de la construcción de la ficción, la acelerada toma de decisiones, la gestión del poder, el silencio, la escucha y el grupo.

Algunos de los resultados de este modelo de producción cinematográfica pueden consultarse a continuación, pinchando sobre los nombres de los siguientes proyectos: *Mátame si puedes*, *K de calle* o *The Hope of Immigrants*.

Otro proyecto que trabaja a favor de la inclusión a través del arte es *Al Matadero sin Miedo*, el cual recoge a través de Intermediae Matadero Madrid, los talleres llevados a cabo con *Debajo del Sombrero*, asociación y plataforma para la creación, investigación, producción y difusión del arte, cuya meta consiste en la incorporación de las personas con discapacidad intelectual al ámbito de la creación artística contemporánea. La producción artística de los/as artistas que trabajan en este proyecto puede consultarse en la página web de la asociación o pinchando aquí. La directora de la asociación es Lola Barrera, directora y guionista junto con Iñaki Peñafiel de la película documental *Qué tienes debajo del Sombrero*, la cual narra la vida y obra de *Judith Scott*, artista norteamericana apartada de su hermana gemela cuando solo son unas niñas. Judith Scott, a diferencia de su hermana, padece Síndrome de Down así como sordera provocada por la escarlatina. A la edad de siete años es institucionalizada para ser 35 años después buscada por su hermana, momento en el que comienza a asistir a la asociación *Creative Growth Art Center* en California. Este proyecto, del cual toma referencia Lola Barrera para la creación tanto de la película documental como para la asociación *Debajo del Sombrero*, consiste en un estudio artístico sin ánimo de lucro para personas con discapacidad física, mental y cognitiva, favoreciendo el interés público hacia el potencial creador de estas personas e impulsando un entorno profesional para el desarrollo, exposición y difusión del arte. Puede visualizarse el documental pinchando aquí.

Por último en este apartado, me gustaría mencionar la experiencia denominada *Ex-presa Ex-preso. Entre el Museo y la prisión. Intimidades en pausa*, la cual consiste en una exposición que recoge los trabajos llevados a cabo por personas privadas de libertad en un centro penitenciario de la comunidad de Madrid entre abril y julio de 2018. A través de este proyecto se ha posibilitado la expresión y creación libre en torno a los conceptos de “intimidad” y “comunidad”, favoreciendo el bienestar y seguridad a través del trabajo de áreas afectivas denominadas relaciones de apego. La muestra ha sido organizada por los Amigos del Museo Nacional de las

Artes Decorativas y tiene como objetivo contribuir a la inclusión social a través de la expresión artística.

Se tienen en cuenta estos proyectos para el desarrollo y diseño de la propuesta de intervención didáctica que en el apartado cinco del presente trabajo describo y su objetivo común en relación a la reflexión en torno al arte y la producción artística acerca de la propia vida como ejes que vertebran la práctica en arte para el desarrollo emocional y vital.

#### *4. 3. 2 Arte y Educación*

A continuación, se describen dos proyectos que toman la creación artística como base para la formación en valores y el desarrollo humano. Por un lado se presentan las investigaciones llevadas a cabo por Howard Gardner en relación a la didáctica de la plástica y el desarrollo humano así como la descripción del experimento educativo basado en la teoría del desarrollo: *Arts PROPEL* llevado a cabo por el Grupo de Desarrollo en el Proyecto Cero. Por otro, se relatan las bases de *Posibilidades de ser a través del arte*, proyecto dirigido por Marian López Fdz. Cao, quien reivindica junto con otros/as autores/as una didáctica de la expresión plástica más humana y ligada a la vida.

Según Gardner (1994) y de acuerdo con Ott y Hurwitz (1984), la revisión de los regímenes de educación artística en el mundo tiene como resultado una amplia variedad de enfoques y métodos educativos que revelan un gran abanico de factores históricos y otras apreciaciones valorativas que intervienen en las diferentes culturas. Según Gardner (1994), debido a la gran pluralidad que existe en los conceptos de estética de las diferentes culturas, resulta más probable que la diversidad se produzca en las artes visuales que en otras materias como por ejemplo las matemáticas o la lengua extranjera. Sin embargo, desde una perspectiva científica conviene preguntarse si los métodos y prácticas puestos en marcha en la educación artística son o podrían ser infinitamente variados o si por el contrario, los fundamentos que rigen el desarrollo humano determinan limitaciones significativas en el desarrollo de la educación artística. Para dar respuesta a esta pregunta, Gardner (1994) hace una revisión de los descubrimientos científicos en

relación al desarrollo humano intentando establecer opciones con el objetivo de que educadores en arte puedan seleccionar de un modo documentado.

Gardner (1994), examina a través de su ensayo, *Educación artística y desarrollo humano*, los descubrimientos llevados a cabo durante las últimas décadas por psicólogos en relación al desarrollo humano poniendo un especial foco en aquellos estudios relacionados con el área artística. Estas apreciaciones ponen de manifiesto una amplia flexibilidad en las opciones disponibles en aquellas sociedades que llevan a cabo prácticas educativas y sociales. Los estudios de las diferencias individuales revelan amplias diferencias en las habilidades, perfiles y potenciales a lo largo de una sociedad. Sin embargo, estas variaciones son limitadas ya que los seres humanos presentan ciertas predisposiciones y tendencias. Es por ello que desde el punto de vista de la educación artística debería de ser posible diseñar programas educativos que recojan estas diferencias que se dan entre las personas así como desarrollar métodos que evalúen las habilidades y las diferentes formas de conocimiento del alumnado. El reto de la educación artística consiste entonces en articular de una manera eficaz los valores inscritos en las diferentes culturas, los medios utilizados en la educación artística y las características particulares de cada individuo.

Según Gardner (1994), Piaget (1970) llevó a cabo estudios detallados en relación al desarrollo mental en los niños estableciendo gran parte de los métodos de observación y experimentales para el desarrollo infantil, que hoy en día siguen vigentes. Sin embargo, el interés de Piaget por los problemas educativos fue muy limitado y a pesar de no negar las diferencias individuales, su campo de estudio se centró en hallar un modelo universal sin tener en cuenta las prácticas escolares. En contraste con esta idea, Gardner (1994; 1985) apunta al consenso por parte de científicos acerca de la idea de que el crecimiento consiste en algo más que en un simple cambio a lo largo del tiempo y afirma que el aprendizaje se basa en procesos más complejos que simplemente la asociación, que la cognición humana no puede revelarse en función de la cognición animal y que los niños atraviesan una gran variedad de estadios de comprensión. Según este nuevo concepto teórico del desarrollo, el crecimiento revela una vasta interacción entre las tendencias

genéticas, las oportunidades que el medio ofrece así como las experiencias a través de las cuales se produce la reorganización del conocimiento y su comprensión.

Según Gardner (1994), de acuerdo con Brainerd (1978); Bryant (1974); Carey (1985); Donaldson (1978); Gelman y Gallistel (1978), la teoría del desarrollo piagetiana presenta debilidades en cuanto a muchas de las afirmaciones de Piaget en relación a las etapas de desarrollo ya que presentan fuertes dependencias con respecto a los métodos empleados. Por otra parte, las investigaciones demostraron que la adecuación bien ordenada que Piaget proponía para el estudio del dominio de una clase de contenido no se mantenía para el estudio de otras clases de contenidos. Según Gardner (1994) y de acuerdo con Feldman (1980; 1986); Gardner (1983a), existen casos de niños con talentos específicos que muestran un desarrollo muy avanzado en materias específicas mientras que no existe una correlación directa con otras materias.

Otras deficiencias de la perspectiva piagetiana descansan sobre la base de las diferencias humanas, ya que allí donde Piaget consideraba más o menos semejantes a los/as niños/as, los investigadores de las diferencias individuales aportaron pruebas de la existencia de enormes diferencias en torno a estilos y fuerzas cognitivas no sólo en diferentes culturas sino en niños/as de una misma cultura, así como la influencia de estas fuerzas cognitivas en el modo de afrontar los contenidos. Además estas diferencias individuales tienen una trascendencia más allá de lo puramente cognitivo encontrando tendencias estilísticas como la impulsividad, reflexividad, imaginación u obsesividad.

Otros estudios llevados a cabo por Bruner , Olver y Greenfield (1996); Luria (1976); Escribner y Cole (1973), revelaron diferencias entre culturas escolarizadas y no escolarizadas demostrando que los niños/as de culturas escolarizadas presentaban mayor predominio de resolución de problemas en contextos desconocidos o diferentes del habitual, mientras que los niños no escolarizados frente al mismo desafío en un contexto familiar o conocido alcanzaban unos resultados de alto nivel según Cole, Gay, Glick y Sharp (1971). (Gardner, 1994)

Según Gardner (1994), en la generación anterior a estos estudios se llegó a un consenso en cuanto al desarrollo cognitivo humano descrito por Piaget. Sin embargo, en las décadas posteriores y a través de una intensa investigación se

alcanzó una perspectiva mucho más amplia y compleja, según la cual existen importantes diferencias entre individuos, grupos y culturas determinadas que se instauran sobre amplias etapas de desarrollo intelectual y dan lugar a periodos de aprendizaje y formas de dominio mucho más flexibles de lo que se había afirmado con Piaget. Las investigaciones reconocen además que el sistema educativo puede ser determinante también en el desarrollo humano.

En relación a una definición válida de adulto desarrollado comenta Gardner (1994) que según Gardner (1973;1983a): Langer (1969), la mayor parte de los especialistas coinciden en que un adulto desarrollado es aquel capaz de tener un pensamiento lógico racional como el demostrado por matemáticos y científicos. Sin embargo Gardner (1994) considera erróneo instaurar dicha definición únicamente desde una perspectiva científica, como también lo sería hacerlo desde una perspectiva puramente artística. Es por ello que considera necesario tener en cuenta el espectro completo de capacidades y talentos demostrados por los seres humanos maduros de diversas culturas. Considera un enfoque mucho más amplio y con mayor conocimiento de la cognición, aquel que tiene como base la filosofía y cuenta con la perspectiva del uso de símbolos en el ámbito de las artes. Un grupo de filósofos con gran interés por las artes como Ernst Cassirer (1953.57), Susan Langer (1942) y Nelson Goodman (1968,1978), estudiosos de la simbolización, señalaron que “el punto de vista que privilegiaba la lógica por encima de todo era restrictivo en exceso” (Citado en Gardner 1994, p. 27). Langer perseveró en los símbolos exposicionales, como los presentes en las artes, ya que estos no pueden ser divididos y se perciben como la totalidad. Goodman se interesó por la influencia de la psicología en los diferentes tipos de simbolización y afirmó que los diferentes sistemas simbólicos podían guardar relación con las diferentes habilidades en relación al uso de los símbolos y sugirió que esas diferentes tipologías de habilidades podían tener consecuencias educativas tanto en las artes como en otras disciplinas. Según Goodman (1968):

Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones –inventar, aplicar, leer, transformar, manipular– con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico, quizá podemos emprender una investigación



psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa. (Citado en Gardner, 1994, p. 28)

Estas ideas y opiniones se convirtieron en el estatuto para el Proyecto Cero de 1967, un proyecto innovador, interdisciplinario y colaborativo en la enseñanza de las artes, en el que Gardner y otros investigadores participaron, denominándose finalmente Grupo de Desarrollo en el Proyecto Cero. Este grupo de investigadores buscó el modo de hibridar el análisis de Goodman en relación al funcionamiento simbólico humano con los métodos de desarrollo estudiados por Piaget y sus colaboradores. Es decir, tuvieron en cuenta el desarrollo de diversas habilidades y capacidades en el uso de los símbolos con un especial foco en las capacidades en relación a las artes. Según Gardner (1994), de acuerdo a Gardner (1980, 1982a); Winner (1982), el trabajo ha sido longitudinal y mayormente experimental, adaptando el enfoque de Piaget a diferentes competencias estéticas, han establecido el modo en que estas competencias se despliegan durante la infancia. El enfoque de la competencia artística según el Proyecto Cero consiste en la habilidad artística considerada como el ámbito de uso humano de símbolos en coherencia con los estudios de Goodman. Este enfoque estima que las emociones trabajan de un modo cognitivo guiando en la elaboración, reconocimiento y construcción durante el proceso creativo y consideran la habilidad artística como un proceso mayormente mental en el cual es imprescindible el dominio en la decodificación de los símbolos. Añaden acerca de los símbolos que en la medida en que los símbolos tienen un único significado carecen entonces de valor estético. Sin embargo, cuando un sistema de símbolos se usa de un modo expresivo o metafórico para transmitir una variedad de significados sutiles, para evocar emociones o para llamar la atención hacia uno/a mismo/a significa la utilización del símbolo con una finalidad estética (Gardner, 1994).

Según Dewey (2008), una obra de arte, así como un poema, al ser observado de forma estética genera una experiencia nueva, lo que en inglés denomina *subject matter*, y en castellano sustancia, que será nueva de la anterior. La experiencia estética difiere de la académica generando nuevas experiencias diferentes con cada uno de los

espectadores, ya que estos poseen una manera individual de ver y de sentir, a través de los cuales se genera un material diferente y nuevo respecto del antiguo u original. Distingue Dewey entre el tema, la sustancia, la forma y la experiencia. La obra de arte evoca una sustancia que genera experiencias diferentes e incluso más intensas y plenas. Esto es lo que se denomina tener forma. Consiste en un modo de sentir y de experimentar la materia. “La obra misma es materia transformada en sustancia estética” (Citado en Dewey, 2008, p. 123). Con respecto al tema comenta el autor que se trata de un modo de vincular la obra artística a un concepto, a un espacio o una forma de identificación práctica, del cual debe desligarse la experiencia individual para evitar que la pintura deje de ser pintura para convertirse en inventario, documento o simple recuerdo.

Volviendo al tema de la investigación en el estudio del desarrollo humano y la educación artística llevada a cabo por el Grupo de Desarrollo en el Proyecto Cero, Gardner (1994) expone en su ensayo un experimento educativo basado en la teoría del desarrollo, el cual se denomina Arts PROPEL.

Según Gardner (1994), Arts PROPEL surge como un laboratorio experimental a través del cual tratar las nociones antes descritas sobre inteligencia, desarrollo y educación artística. Consiste en un programa y evaluación educativa a través del cual trabajar en torno al conocimiento formal y conceptual de las artes propiciando situaciones ricas en las que el alumnado pueda oscilar entre formas diversas de conocimiento artístico. El significado así como las tres claves de Arts PROPEL son Producción, Percepción y Reflexión, lo cual se considera imprescindible en la educación artística: la elaboración de obras artísticas, la descripción de rasgos importantes y la habilidad para reflexionar sobre ellas, sean de producción propia o no.

Los medios para impulsar la producción, percepción y reflexión se llevan a cabo a través de los proyectos de ámbito, considerados como “vehículos educativos” que ofrecen una amplia variedad de ejercicios en relación al currículo. Son diseñados a través de conceptos y prácticas imprescindibles para la formación en arte de tal manera que el alumnado pueda integrar las diversas formas de conocimiento de un modo atractivo para ellos/as. “Por ejemplo, un proyecto de ámbito sobre la biografía

de una obra podría empezar con la elaboración por parte de los propios estudiantes de una pintura de su habitación en casa, una pintura que revele algo de ellos” (Citado en Gardner, 1994, p. 83). Estos proyectos están diseñados para que puedan aplicarse a una amplia variedad de currículos y tienen una duración de varios años (Gardner, 1994).

Como complemento de los proyectos de ámbitos, se llevan a cabo las “carpetas”, las cuales recogen el proceso creativo de cada alumno/a, contribuyendo al compromiso con la creación artística. En relación a la evaluación, no se lleva a cabo a través de los instrumentos ordinarios sino que se produce en el contexto educativo y a través del proceso creativo, reflexivo y perceptivo durante las discusiones regulares que se dan en torno a la producción de obras artísticas y la elaboración de los proyectos.

Por último, me gustaría señalar en este apartado, un proyecto dirigido por Marian López Fdz. Cao, *Posibilidades de ser a través del arte*, colección que recoge a través de varios tomos diferentes intervenciones didácticas diseñadas y llevadas a cabo en el ámbito de la educación artística formal.

Según López Fdz. Cao (2009), el proyecto surge a través de un grupo de docentes implicados en la educación artística y comprometidos con una educación democrática que se sienten insatisfechos por el modo en que se articula la enseñanza artística. Por un lado, señala la necesidad de trabajar a través de una historia del arte que no excluya a mujeres, grupos no occidentales y clases populares, lo cual considera que aleja la figura del/la creador/a del alumnado, no ofreciendo referencias posibles para este. Por otra parte, la didáctica de la expresión plástica se centra únicamente en la técnica y el conocimiento de conceptos formales, olvidando la parte más orgánica y humana del arte.

Este grupo de docentes consideran necesario que la educación artística de respuestas a las necesidades vitales del alumnado contribuyendo a la construcción de personas responsables y respetuosas. Consideran que las técnicas deben mostrarse unidas a las necesidades de comunicación, expresión y transformación y que los conceptos formales deben vincularse a nociones relacionadas con las emociones, deseos y temas. Proponen el estudio del arte en torno a las biografías, a través de las cuales mostrar la relación entre la vida y la obra de diferentes artistas y

el poder de la creación como modo de construcción, negociación y relación con el mundo.

Consideran necesario el uso del arte como una herramienta para la vida, un modo de enfrentarse a ella, una forma de comunicación con uno/a mismo/a. Entienden la creación como un espacio intermedio entre el yo y el mundo, un espacio de posibilidad y libertad así como un espacio para la reflexión y construcción.

Siguiendo las observaciones de esta autora, el proyecto se vertebra en relación a tres conceptos, que son la creación, la educación y la equidad. La creación como vida recoge algunos de los aspectos propuestos por Ellen Dissanayake en su obra *Para qué sirve el arte*, la cual defiende que el arte constituye una de las actividades que ha favorecido un desarrollo evolutivo más complejo del ser humano: el arte incorpora la capacidad de análisis perceptivo-cognitivo, evoca el mundo al que pertenecemos, puede integrar contradicciones, nos permite aceptar las ambigüedades, ayuda en la organización interna para el uso adaptativo del ser humano, ofrece posibilidades y nuevas soluciones, activa vínculos sociales y facilita la unión de lo individual y lo común. López Fdz. Cao (2009), tomando como referencia a Suzanne Langer, afirma que el arte es fundamental en la evolución del cerebro, constituyendo el medio esencial para el desarrollo de la conciencia.

En relación al concepto de educación, la directora de este proyecto propone la educación como forma de cuidado. Plantea la figura del educador/a como persona que facilita, acompaña, que deja ser de forma libre, que pone límites y alienta a afrontar retos, que ofrece un espacio y un tiempo potencial.

La educación es la responsabilidad en la preservación del elemento de singularidad que existe en todo recién llegado, en su capacidad de iniciar su propio discurso, en la creencia de que lo posible puede sustituir a ese real que ellos y ellas perciben a veces como irreductible.

(Citado en López Fdz. Cao, 2009, p. 14)

Por último, comenta esta autora en relación a la equidad acerca de la necesidad de revisión de aquellas disciplinas, que como la historia del arte, sientan sus bases sobre un pensamiento hegemónico apoyándose en un punto de vista masculino y eurocéntrico. En relación al concepto de equidad introduce López Fdz. Cao el concepto de biografía situada como modo de acercarse a la creación, a la historia y a

la vida. Señala a la gran historiadora Reyna Pastor, quien recoge aspectos fundamentales sobre la importancia de la biografía enmarcada en los estudios de lo cotidiano y de la cultura popular como metodología a través de la cual abarcar problemas generales a través de lo concreto y su resolución por medio de una vida creadora. Añade Reyna Pastor que trabajar con la biografía en relación al contexto histórico, económico, social, demográfico, etc., permite comprender diferentes dimensiones de la vida. En relación a ello añade López Fdz Cao (2009), que sirve además para la reflexión, la apertura y la reducción de posiciones deterministas.

#### *4. 3. 3 Educación Emocional e Inteligencia Emocional en el ámbito de la educación*

Según Jiménez y López-Zafra (2009), uno de los ámbitos que más interés ha generado en el campo de la investigación en relación a la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el estudio de las emociones en el contexto educativo y la influencia de la IE en relación al éxito académico y a la adaptación escolar. Señalan la controversia en cuanto a una definición de IE, la ausencia de un constructo operacional así como una metodología válida para su estudio como la causa que impide unos resultados consistentes en las investigaciones sobre la IE y el rendimiento académico.

Según los citados autores y de acuerdo con Extrema & Fernández-Berrocal, (2001); Goleman, (1995), la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es garantía de éxito académico, profesional y personal. Sin embargo, hasta principios del siglo XX se han priorizado aspectos intelectuales y académicos en detrimento de los emocionales quedando ahora la postura racionalista extrema relegada.

Por otra parte, señalan Jiménez y López-Zafra (2009) que según Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski (2004), la escasa validez predictiva de las medidas tradicionales de evaluación intelectual en relación al éxito escolar ha obligado a dirigir el ámbito de la investigación hacia otras variables como la IE.

Según Jiménez y López-Zafra (2009) y de acuerdo con Salovey & Grewal (2005), a pesar de que existe una gran controversia en relación al término de IE siendo conceptualizado de diferentes modos, ocupa las investigaciones más recientes en el

ámbito de las emociones y hace referencia a la adecuada interacción entre Emoción y Cognición permitiendo a la persona una correcta adaptación al medio. A pesar de que en los últimos años se han propuesto muchas definiciones de IE, las discrepancias radican en la naturaleza teórica de la que parten los modelos de este constructo. Existe el modelo basado en el procesamiento de la información emocional ajustado en las habilidades emocionales básicas como el de Mayer y Salovey (1997); y por otro lado, los modelos “mixtos” basados en rasgos de la personalidad como los de Bar-on (1997) o Goleman (1995), según indican en su artículo Jiménez y López-Zafra (2009). El primer modelo de IE hace referencia al conjunto de habilidades que se ponen en marcha a la hora de identificar emociones y en la comprensión de estas ayudando al individuo en la solución de problemas y en la adaptación al medio. Mientras que el segundo modelo hace referencia a un término más difuso centrado en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad.

Según Jiménez y López-Zafra (2009) y de acuerdo con Acosta (2008); Bisquerra (2008); Yus (2008), se pueden impulsar las habilidades en relación con la IE mediante programas de educación emocional integrados en el currículo, los cuales además ayudarían en la mejora de la convivencia en las aulas.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es que existe una relación estrecha entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias y la regulación emocional, y la adquisición de esta comprensión se produce en edades tempranas (León-Rodríguez & Sierra-Mejía, 2008) por lo que la familia y la escuela suponen los ámbitos fundamentales en su desarrollo. (Citado en Jiménez y López-Zafra, 2009, p. 69)

Según los citados autores y de acuerdo con Extremera & Fernández-Berrocal (2004); Bisquerra & Pérez (2007); Pena & Repetto (2008), la adquisición de destrezas emocionales debería anteponerse frente a los contenidos curriculares convirtiéndose las competencias emocionales en una tarea imprescindible, hecho que constatan de igual manera la mayoría de docentes. Según Jiménez y López-Zafra (2009) y de acuerdo con Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods

(2007), cada vez es más evidente que el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales puede ser una de las causas del bienestar en la etapa adulta ya que ayuda a asumir los cambios vitales así como a reducir el riesgo de padecer enfermedades mentales.

Por otra parte señalan Jiménez y López-Zafra (2009) que según autores como Palomera, Fernández- Berrocal & Brackett (2008), cada vez se hace más inevitable el desarrollo de las habilidades emocionales del profesorado con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos así como de promover el bienestar y rendimiento laboral.

Según Jiménez y López-Zafra (2009), a pesar de que se han llevado a cabo numerosas investigaciones en el ámbito de la IE, no se puede establecer la validez predictiva del constructo con respecto al rendimiento ya que existen muchas dificultades en relación al acuerdo por parte de los teóricos acerca de qué es la IE. Señalan que de acuerdo a Fernández-Berrocal & Extremera (2006); Pena & Repetto (2008), la mayoría de estudios sí que apoyan la relación entre IE y éxito académico así como la validez discriminante e incremental del constructo, lo cual revela que la IE se encuentra relacionada con el nivel académico y con la competencia social, siempre que se controle variables como la inteligencia general y los rasgos de personalidad.

Pena y Repetto (2008), han llevado a cabo una extensa revisión acerca del estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito educativo, recogiendo las principales aportaciones de la comunidad científica española y articulando sus hallazgos en torno a los cuatro requisitos propuestos por Mayer y Salovey (2007) necesarios para identificar una nueva inteligencia. Estos son: una definición de IE, estructurar un medio para medirla, probar su independencia con respecto a otros tipos de inteligencia ya conocidas, y acreditar si revela algún principio relevante. Como se señala en líneas anteriores, existe una gran controversia en torno a una definición válida para el término de IE, siendo una de las más aceptadas la aportada por Mayer y Salovey (2007), quienes la definen como “la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional,

y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual”. (Citado en Mayer y Salovey, 2007, p. 27)

Pena y Repetto (2008) exponen las investigaciones en torno a la importancia de la IE en el ámbito educativo. Para ello agrupan diferentes variables, (objetivas y subjetivas) en relación al concepto de adaptación escolar como son el rendimiento académico, número de veces elegido como buen compañero, partes de conflictos llevados a cabo por los docentes, y otras subjetivas como el clima en el aula y la autoevaluación. También consideran la relación entre la inteligencia emocional y el consumo de tabaco y alcohol así como la madurez vocacional. Concluyen que la IE tiene un efecto mediador en el ámbito educativo, aportando un mayor ajuste socioescolar en el alumnado en relación a rendimiento académico, conductas disruptivas, disminución de sintomatología de depresión, ansiedad así como consumo de alcohol y tabaco. Se propone entonces la IE como factor protector y se afirma la necesidad de llevar a cabo intervenciones didácticas centradas en el desarrollo personal.

Según López F. Cao (2008), la educación moderna ha olvidado el desarrollo emocional para centrarse exclusivamente en el pensamiento racional y científico como forma de conocimiento dando lugar a seres fragmentados e individualistas con serios problemas de relación y empatía.

La educación moderna ha supuesto una mayor autonomía de ser y ha apoyado la confianza en la razón. Sin embargo, ha contribuido en la separación del ser humano de las emociones, olvidándolas, controlando pulsiones y siendo capaz de ignorar estados de ánimo y circunstancias vitales. Se exige al alumnado una fragmentación de ser a través de la congelación emocional en las aulas, a través de la separación de los diferentes contextos que hacen de una persona un ser social. Es necesario para el conocimiento neutro que las emociones y los procesos emocionales no entorpezcan el proceso cognitivo.

Por otra parte, la educación se basa en ideales de independencia y autosuperación centrándose en la educación individual sin tener en cuenta la relación con los otros.

López F. Cao (2008) menciona el trabajo llevado a cabo por el neurólogo Antonio Damasio, quien ha demostrado de forma científica que las emociones también



ocupan un lugar en el cerebro encontrándose en estrecho vínculo emoción y cognición. Afirman que el trabajo sobre las emociones tiene consecuencias a nivel neuronal y la educación emocional modifica el carácter, la forma de entender el mundo, la capacidad cognitiva e influye en la toma de decisiones.

Damasio (2006) afirma:

Este es el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico. (Citado en López F. Cao, 2008, p. 224)

Esta autora reivindica además la creación artística como parte integral en la educación. Señala que el proceso creador establece vínculos entre lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual favoreciendo espacios de libertad, de posibilidad, de estructura y de apertura.

Defiende la capacidad creadora del ser como un derecho que permite mantener un hilo común entre el ser humano a través de los deseos, las necesidades y de las infinitas posibilidades. Reivindica el arte y la creación como educación para la vida favoreciendo la completitud y complejidad del ser y las posibilidades que la creación ofrece en relación a la capacidad de ser, renacer, de la construcción personal y del desarrollo emocional y cognitivo como un ser integrado y no escindido.

A través de estos/as autores/as parece obvio que una educación en valores centrada en el desarrollo emocional y personal es adecuado para el estudio de las artes en un momento en el que las emociones aparecen ligadas a la cognición como factor clave en el desarrollo integral de las personas y quedan vinculadas ya de forma empírica al desarrollo cognitivo.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

### **5.1 Introducción justificativa del desarrollo y estructura posterior de la unidad.**

El diseño de la presente Intervención Didáctica se ha llevado a cabo conforme a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) y sus posteriores desarrollos de aplicación en la Comunidad Foral de Navarra según el Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, del Gobierno de Navarra, a través del cual se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de la Orden Foral 54/2015, de 22 de mayo, del consejero de educación, por la que se regulan los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en la educación secundaria obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

Esta propuesta de intervención didáctica consiste en el desarrollo de un proyecto artístico que propone el uso de la historia del arte como herramienta de identificación y construcción del propio relato de vida a través del proceso artístico y de la hibridación de medios digitales y manuales.

Consiste en un diseño para Proyecto 3 correspondiente al Segundo curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento que corresponde a Tercero de Educación Secundaria Obligatoria.

Se toma como referencia entonces los contenidos curriculares correspondientes al primer ciclo de la E.S.O de Educación Plástica, visual y audiovisual, tal como indica la OF 54/2015, de 22 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en la Educación Secundaria en los Centros Educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

Según la presente Orden Foral, la distribución horaria asigna un total de 4 horas por semana para el Proyecto 3 de segundo curso de PMAR.

El diseño y primera aplicación de la presente intervención didáctica se lleva a cabo durante el periodo de realización del prácticum, tomando como referencia entonces los contenidos de la diferentes programaciones didácticas del

Departamento de Dibujo para los cursos que componen el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del IES Tierra Estella- Lizarralde BHI, las cuales pueden consultarse en el Anexo I<sup>1</sup>. Además según la OF 54/2015, de 22 de mayo, los centros pueden ofertar Proyectos de diseño propio.

## **5. 2 Objetivos específicos**

- ◆ Reconocer la importancia del arte como modo de expresión de los ideales de las personas y sociedades.
- ◆ Fomentar el desarrollo personal a través de la creación artística.
- ◆ Favorecer la construcción de una cultura del pensamiento en el aula, así como un pensamiento crítico que facilite estructuras de conocimiento y su exposición
- ◆ Favorecer un contexto de respeto y atención a la diversidad e identidad partiendo de las diferentes manifestaciones artísticas y en relación a la vida personal, profesional y social.
- ◆ Fomentar el arte como instrumento de construcción social y personal.
- ◆ Brindar espacios simbólicos de creación.
- ◆ Impulsar la creación artística a través de medios manuales y digitales.
- ◆ Promover ejes de reflexión histórica y vital favoreciendo la relación de contenidos con la propia vida.
- ◆ Reflexionar acerca de las limitaciones que los estereotipos sexistas y culturales presentes en las manifestaciones artísticas representan en la vida personal y social mediante la construcción de un nuevo modelo de identidad igualitario libre de limitaciones de género y culturales.

---

<sup>1</sup> Ver Anexo I. Resúmenes de Programaciones didácticas Educación Plástica, Visual y Audiovisual para el primer ciclo de la ESO

### **5. 3 Competencias básicas**

A través de la presente unidad didáctica se trabajan de forma transversal las siguientes competencias clave:

- ♦ Competencia en comunicación lingüística (CCL): se favorecerá de forma oral a través del diálogo y debates establecidos en el aula, así como a través de la exposición de las diferentes producciones artísticas, tanto individuales como grupales.

- ♦ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): principalmente se trabajarán las competencias básicas en tecnología a través del uso de las mismas como recurso para la producción artística.

- ♦ Competencia Digital (CD): se desarrollará a través del uso de la tecnología tanto para la exposición de los trabajos como para la búsqueda de información veraz, respetando los principios éticos y morales de un adecuado uso.

- ♦ Aprender a aprender (CPAA): se favorecerá a través tanto del trabajo individual como colectivo en la realización de trabajos, exposiciones y debates.

- ♦ Competencias sociales y cívicas (CSC): se desarrollará a través de la interacción en el aula del alumnado en la participación de debates, trabajos colectivos así como en el transcurso del día a día en el aula, a través de conductas adecuadas tomando como ejes fundamentales los principios de justicia, respeto, equidad y solidaridad.

- ♦ Conciencia y expresiones culturales (CEC): se favorecerá y desarrollará a través de la apreciación de las manifestaciones artísticas, así como del estudio, análisis y la reflexión en torno al arte y la cultura.

- ♦ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SEIP): se desarrollará a través del desempeño de los diferentes trabajos tanto grupales como individuales así como a través de las exposiciones y la resolución de problemas.

## 5. 4 Contenidos

A continuación se presentan los contenidos agrupados tomando como referencia los conceptos iniciales, y a partir de estos se muestran los procedimientos a través de los cuales se desarrollan así como los contenidos actitudinales que de los dos primeros se desprenden (Tabla 2).

**TABLA 2**

***Contenidos en relación al currículo***

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"><li>- Estudio y conocimiento de artistas y épocas artísticas. Aproximación a la historia del arte a través de la biografía de artistas. Desde las vanguardias hasta las expresiones artísticas de actualidad.</li><li>- Proyecto Artístico. Experimentación y conocimiento con diferentes técnicas para la aplicación a un proyecto.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Exposición y debate en torno a diferentes obras artísticas contenidas entre las vanguardias y la actualidad.</li><li>2. Análisis y reflexión de las producciones artísticas con respecto a la vida personal, profesional y social.</li><li>3. Elaboración de un proyecto artístico a través de diferentes técnicas, tanto manuales como digitales</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Distingue de forma general aspectos estéticos y conceptuales en las producciones artísticas entre arte las vanguardias y el arte contemporáneo</li><li>1.2 Aprecia la diversidad presente en el arte como riqueza cultural, social y personal</li><li>2.1 Estudia la influencia del contexto histórico, cultural y personal en las producciones artísticas</li><li>3.1 Realiza producciones artísticas atendiendo a cuestiones formales y conceptuales</li><li>3.2 Elabora producciones artísticas en relación a emociones y a la propia historia de vida</li><li>3.3 Desarrolla un proyecto artístico a través del estudio del</li></ol>

Nota: elaboración propia

### **5. 5 Estrategias de intervención y adaptaciones curriculares.**

Existe un compromiso real con aspectos y realidades que de la diversidad se desprenden, teniendo siempre en cuenta la oportunidad que ésta brinda en cuanto a la posibilidad de una educación cuyo eje principal gira en torno al respeto, la igualdad de oportunidades así como la justicia y los valores fundamentales. Se considera un objetivo educativo indispensable la reflexión pedagógica-educativa que defienda una educación continua y un análisis crítico de los aspectos educativos tanto en el propio centro como en las instituciones. En relación a las adaptaciones curriculares se llevarán a cabo las adaptaciones oportunas para cada actividad y de forma personalizada.

En la atención al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno de Aprendizaje (TDA-H y TA), se tiene en cuenta tanto el diseño como el desarrollo de las sesiones docentes. Se alterna teoría y práctica, variedad de actividades, dificultad gradual, se utilizan estrategias prosódicas y de dramatización, se realizan esquemas o guiones sobre aspectos clave de la sesión con anotaciones en la pizarra, se eligen posiciones estratégicas dentro del aula para evitar distracciones, se favorece el contacto ocular con el alumnado, así como toda estrategia que favorezca el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **5. 6 Metodología.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de metodologías activas y de cooperación. Siguiendo el paradigma constructivista, se tendrá en cuenta los conocimientos previos del alumnado y se favorecerá un aprendizaje significativo así como la participación activa a través del diálogo, de la interacción social y de un pensamiento crítico a través del trabajo tanto individual como colectivo. En esta misma línea, se considera necesaria la aplicación de metodologías

activas y de cooperación a través de las cuales el alumnado pueda adoptar una postura activa en la construcción de su propio conocimiento. Se toma como referencia diferentes métodos como el Aprendizaje Basado en Destrezas del Pensamiento, Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje por Descubrimiento.

El método de aprendizaje basado en destrezas del pensamiento, Thinking Based Learning o TBL, persigue el cambio en el modo de enseñar. Según Freire (1996) “enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear la posibilidad de producirlo” (Citado en Buena Jorge, 2017, p. 4). El TBL tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico, el cual en palabras de Swartz se define como: “pensamiento razonable y reflexivo que trata de decidir qué creer y qué hacer de la forma más efectiva y con los mejores resultados” (Citado en Educarchile, 2017).

Tiene como objetivo fundamental enseñar a articular conceptos de forma eficaz fomentando un pensamiento crítico, creativo y reflexivo no centrado en la memorización de contenidos sino en un modo de pensar más profundo y detallado capaz de enfocar y dirigir el pensamiento. Es decir, en la reflexión acerca de nuestra forma de pensar, para conseguir una mejora en la toma de decisiones, un pensamiento crítico, creativo y eficaz.

Según Trujillo (2016), el aprendizaje basado en proyectos o ABP, permite adquirir conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos debiendo de buscar soluciones a problemas reales. El conocimiento es el resultado de un proceso en el que interviene alumnado y docentes, a través del cual se da la búsqueda de información y la elaboración de conclusiones. Requiere un pensamiento crítico, un aprendizaje significativo a través de la relación de la información que se posee y la nueva información y el estudiante ocupa un papel activo en la construcción de su conocimiento y educación. Dentro de este encontramos metodologías relacionadas como el aprendizaje por descubrimiento, en el cual según Ibanco (2019), el alumnado debe re-construir el contenido o aspecto a aprender a través de un producto no final para poder integrarlo de forma significativa en su estructura cognitiva. Consiste en un tipo de aprendizaje activo a través del cual el alumnado construye su propio conocimiento a partir de la práctica,

reflexión, observación, comparación y análisis hasta alcanzar la meta deseada. No se proporciona el material final objeto del aprendizaje, sino que se facilita un contexto, materiales y recursos necesarios para la resolución de problemas o conflictos.

### **5. 7 Desarrollo y descripción de actividades.**

Antes de comenzar con la descripción detallada de la presente intervención didáctica, me gustaría comentar algunos aspectos relevantes en el diseño de la misma. Se ha llevado a cabo una aproximación de esta en un aula de 1º E.S.O en la asignatura de *Taller creativo de expresión artística*. Me refiero a esta como aproximación ya que no se ha desarrollado de forma completa. Inicialmente se llevó a cabo la actividad 0 o autoevaluación, la actividad 1 o debate, la actividad 7 o retrato/autorretrato y la actividad 8 o reinterpretación de la obra de arte. El grupo estaba formado por alumnado de dos grupos diferentes (A y E) ya que esta asignatura es optativa en el primer curso de la educación secundaria obligatoria. Se llevó a cabo en un aula con doce personas, de las cuales cuatro son chicos y ocho chicas. Se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a características tanto psicopedagógicas como psicosociales. En general provienen de entornos muy diversos en relación a etnias, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y características personales. Uno de los chicos ha llegado recientemente a España desde su país de origen, Marruecos. Presenta problemas idiomáticos, por lo que atiende al programa de inmersión lingüística (PILE). Otro de los chicos presenta TDAH, se muestra comunicativo y colaborador en los temas y actividades propuestas, muy interesado y hábil con las nuevas tecnologías y sensible a las diferentes manifestaciones artísticas. Se relaciona adecuadamente con sus compañeros/as y profesorado. Otro de los chicos está repitiendo curso, muestra poco interés en la materia y constantes llamadas de atención así como resistencia al trabajo individual y colectivo. Una de las alumnas presenta un gran absentismo escolar, habiendo acudido a clase únicamente dos días durante los dos últimos meses. Y por último, otra de las chicas padece fuertes dolores de cabeza y episodios de ansiedad intensos.



Para el desarrollo de la presente intervención didáctica se llevarán a cabo diferentes actividades que de alguna forma sirvan como base tanto conceptual como técnica para el desarrollo de un proyecto artístico de forma individual. Las diferentes actividades así como las que se desprenden del propio proyecto artístico se recogerán a través del portfolio o carpeta de artista, el cual es reflejo de todo el proceso de creación.

El proyecto artístico se llevará a cabo de forma individual atendiendo a los intereses, motivación e identificación propia de cada alumno/a. En caso de que existan intereses comunes se valorará la realización en parejas o grupos teniendo siempre en cuenta los objetivos planteados. El hecho de llevar a cabo un proyecto individual no implica únicamente trabajo individual y no cooperativo ya que se fomentará en todo momento la cooperación, la compartición de conocimientos, materiales así como la acción de prestar ayuda.

Las actividades se proponen como hilo conductor que guía el proceso y son las siguientes:

#### 0. Evaluación Cero.

Se lleva a cabo un pequeño cuestionario en torno al arte y la creación artística, con el objetivo de conocer los conocimientos del alumnado y poder guiar de forma más eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El cuestionario cuenta con las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabes de forma general en relación al arte?
- ¿Qué disciplinas artísticas conoces?
- ¿Has oído hablar de la Historia del Arte?
- ¿Conoces algún/a artista? ¿Cuáles?
- ¿Hay en tu familia o entorno alguna persona que se dedica a la creación en las artes?
- ¿Conoces los movimientos artísticos de vanguardia? ¿Y el arte contemporáneo?

- ¿Podrías nombrar algún/a artista de vanguardia? ¿Y algún/a artista contemporáneo?
- ¿Conoces algún tipo de técnica dentro de la creación artística?
- ¿Qué significa el arte para ti? ¿Por qué crees que las personas pintan, esculpen, dibujan o llevan a cabo creaciones artísticas?
- Observaciones: en este apartado puedes escribir acerca de lo que sepas en relación al arte y de forma general o concreta. Puedes añadir aquí cualquier idea, concepto o conocimiento que se te ocurra en relación al arte, la historia del arte y la creación artística.

### 1. Debate y análisis: percepción y reflexión.

Para comenzar, veremos, comentaremos, debatiremos y reflexionaremos en torno a producciones artísticas entre las vanguardias y la actualidad. La selección de las imágenes se lleva a cabo teniendo en cuenta cuestiones que de la diversidad se desprenden respecto a género, biografía del/la artista, diversidad funcional y cultural, así como estilo, técnica y temática, intentando favorecer un contexto de diversidad e inclusión.

Los/as artistas seleccionados/as son los siguientes: Judith Scott, Hannah Hoch, Bárbara Kruger, Louis Bourgeois, Frida Kalho, Nan Goldin, Lisa Bufano, Ana Mendieta, Monet, Munch, Caspar David Friedrich, Pepe Espaliú, Toulouse Lautrec, Banksy, Keith Haring, José Manuel Egea, Van Gogh, Basquiat, Tetsuya Ishida y Adrian Piper.



Las obras propuestas son: *Twins* de Judith Scott, *Cuadro de vida y Liebe* de Hannah Hoch, *Your Body is a battleground* de Bárbara Kruger, *Cinq* de Louise Bourgeois, *Autorretrato con collar de espinas* de Frida Kalho, *Jimmy Paulette* y *Tabboo!* en el cuarto de baño de Nan Goldin, [\*One Breathe is an Ocean\*](#) y [\*Five Open\*](#)

Figura 1: Caminante sobre un mar de nubes. (Friedrich, C. D., 1818).

[Mouths](#) de Lisa Bufano, *Glass on Body* de AnaMendieta, *Nenúfares* de Monet, *El grito* de Munch, *Caminante sobre un mar de nubes* de Caspar David Friedrich (Figura 1), [Carrying](#) de Pepé Espaliú, *La inspección médica* y *En el salón de rue des Moulins* de Toulouse Lautrec, *Maid in London* de Banksy, *Untitled* de Keith Haring, *Las series de Hombre Lobo* de José Manuel Egea, *La noche estrellada* de Van Gogh, *Dustheads* de Jean Michel Basquiat, *Entrevista* y *Decidido por mí mismo* de Tetsuya Ishida y *Autorretrato exagerando mis rasgos negroides* de Adrian Piper.

Se lleva a cabo un debate abierto en torno a la visualización de las obras mencionadas. Se proporciona información de forma somera acerca de la relación entre la vida y la obra de los/as artistas. Se considera importante la relación entre el contexto, la vida y obra de cada uno de ellos/as ya que es importante que el alumnado comprenda la necesidad vital de estos/as artistas en la creación artística. Opino que el arte y la creación artística puede proporcionar ejes de reflexión personal, lugares simbólicos de expresión, y construcción de la propia identidad. Además a través de la historia del arte podemos recoger todo tipo de diversidad, proporcionando espacios para la empatía, la reflexión y la tolerancia que faciliten herramientas para el desarrollo personal y social.

En este debate se analiza el poder de la imagen y se trabaja en la comprensión, análisis y simbolismo de la misma, al mismo tiempo que se debate en torno a cuestiones de temática diferente en relación a las imágenes como la homosexualidad, la enfermedad, enfermedad mental, diversidad funcional y mental, trauma, infancia, adicción, publicidad, capitalismo, sexualidad, prostitución, estética y en definitiva diversidad.

A continuación, se describe brevemente a través de la siguiente tabla la relación entre las obras propuestas y los conceptos a trabajar (Tabla 3). La selección de obras se lleva a cabo teniendo en cuenta un marco para la diversidad, con el objetivo de encontrar ejes de reflexión para una educación en valores que genere herramientas para la tolerancia, el respeto así como ejemplos para la identificación y códigos conceptuales para la creación artística en relación a la propia experiencia vital.

**Tabla 3**

***Relación de artistas propuestos, obras y conceptos o ideas a tratar***

<b>Artista</b>	<b>Obra/s propuesta/s</b>	<b>Concepto/s</b>
Judith Scott	<i>Twins</i>	Disfunción cognitiva Separación familiar Maltrato institucional
Hannah Hoch	<i>Cuadro de vida</i>  <i>Liebe</i>	El feminismo, la presencia y papel de la mujer en la sociedad y en el ámbito del arte
Barbara Kruger	<i>Your Body is a battleground</i>	La publicidad y la presión sobre la imagen y la cosificación del cuerpo femenino
Louise Bourgeois	<i>Cinq</i>	Trauma Relaciones familiares
Frida Kalho	<i>Autorretrato con collar de espinas</i>	Sufrimiento, salud, relaciones sentimentales, diversidad cultural
Nan Goldin	<i>Jimmy Paulette y Tabboo! en el cuarto de baño</i>	Homosexualidad y visión de género
Lisa Bufano	<i>One Breathe is an Ocean</i>  Five Open Mouths	Diversidad funcional, enfermedad, suicidio
Ana Mendieta	<i>Glass on Body</i>	Migración, exclusión social, muerte
Claude Monet	<i>Nenúfares</i>	La calma, quietud, equilibrio, reflexión y el

		placer
Edvard Munch	<i>El grito</i>	Salud mental y sufrimiento
Caspar david Friedrich	<i>Caminante sobre un mar de nubes</i>	Romanticismo, emociones tormentosas, la naturaleza como inspiración
Pepe Espaliú	<i>Carrying</i>	La enfermedad y el VIH
Toulouse Lautrec	<i>La inspección médica</i> <i>En el salón de rue des Moulins</i>	Exclusión social, enfermedad, adicción, alcoholismo, prostitución
Banksy	<i>Maid</i>	Arte urbano, crítica social, hipocresía del sistema. Anonimato del artista
Keith Haring	Untitled	Arte urbano, capitalismo, activismo social
José Manuel Egea	Las series de Hombre Lobo	Disfunción cognitiva, enfermedad mental, exclusión social, identificación
Van Gogh	<i>La noche estrellada</i>	Enfermedad mental, vida atormentada
Jean Michel Basquiat	<i>Dustheads</i>	Diversidad cultural, impulsos autodestructivos
Tetsuya Ishida	<i>Entrevista</i> <i>Decidido por mí mismo</i>	Capitalismo, sufrimiento, soledad

Nota: elaboración propia

Se lleva a cabo el análisis a través de preguntas, por medio de las cuales descubrir qué hay detrás de cada imagen, favoreciendo un contexto de reflexión y una cultura de pensamiento en el aula:

¿Qué ves en la imagen?; ¿Hay personas representadas en la imagen?; ¿Qué hace o hacen los personajes que aparecen?; ¿Cuál es su título? ¿Te proporciona información?; Si estuvieras dentro de la obra, ¿Qué harías? ¿Te sentirías cómodo?; ¿Serías uno de los personajes o serías tú mismo?; ¿Qué colores son utilizados?; ¿Qué crees que nos quiere transmitir el/la artista con esta imagen?; ¿Qué te sugiere?; ¿Te recuerda a algún hecho o circunstancia de tu vida?; ¿Por qué crees que el/la artista crea esta imagen, vídeo o performance?; ¿Alguno de los/as artistas te gusta más en especial?; ¿Te sientes identificado con alguno?; ¿Crees que las emociones son relevantes en la creación artística?; ¿Encuentras relación entre la vida del/la artista y su obra?

## 2. Biografía de artista.

Una vez hecho el recorrido a través de las imágenes propuestas y habiendo comentado en debate abierto con el alumnado acerca de las diferentes temáticas tratadas, acerca de los /as artistas, su obra y su vida, cada uno de ellos/as elegirán un/a artista e investigarán profundizando un poquito más acerca de la vida, obra y contexto tanto histórico como personal.

Se proporcionan materiales y recursos suficientes para llevar a cabo una pequeña biografía del/la artista y una recopilación de sus obras que puede consultarse en la Tabla 4<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo II. Tabla 4. Materiales para la investigación y estudio de los/as artistas propuestos/as

### 3. Reflexión, percepción, producción epistolar

Reflexionaremos acerca de qué nos ha motivado hacer una pequeña investigación acerca de este/a artista. Qué hay en su obra artística en relación a mi vida, qué me llama la atención, por qué he elegido este/a artista. Si conozco a alguien que tenga algo en común. Escribiré una carta al/la artista en la que le contaré aspectos que considere relevantes, preguntas que me gustaría resolver en torno a su obra, por qué me ha llamado la atención sus creaciones artísticas así como toda la información que considere oportuna.

### 4. Exposición

Ahora que ya sabemos un poquito más acerca de la vida de estos artistas, haremos una exposición en clase para nuestros/as compañeros/as, de manera que compartiremos lo aprendido con el resto de ellos/as. En el caso de que varios/as alumnos/as hayan elegido el/la mismo/a artista, formarán grupos a través de los cuales llevar a cabo la exposición de forma que no se repita la información y se articulen los contenidos a mostrar.

### 5. Biografía familiar o de una persona del entorno

Siguiendo el hilo conductor de la biografía de artista realizada, reflexionaremos acerca de las personas de nuestra familia, amigos/as y personas presentes en nuestra vida. Buscaremos una persona importante en nuestra vida y llevaremos a cabo su biografía de vida así como los aspectos y relaciones que queremos resaltar y poner en valor. La persona elegida puede que sea artista en el sentido de que tiene una trayectoria artística en relación a algún ámbito de las artes o no. En el caso de que no lo sea, a modo de recopilación de su obra, recogeremos los aspectos, experiencias y otras cuestiones que consideramos relevantes en su vida. Podemos llevar a cabo una pequeña entrevista con esta persona a través de la cual ampliar información.

## 6. Collage: Producción, percepción, reflexión

Realiza un collage que ponga en común las dos biografías que has elaborado. La del o la artista elegido/a y la biografía de la persona de tu entorno. Puedes utilizar diferentes partes de la obra del o la artista así como otros documentos que puedan resultarte de interés, junto con otros elementos que consideres significativos en relación a esa persona importante para tí. Pueden ser fotografías, puedes elaborar dibujos, escribir palabras, frases o incluso fotografías de ti mismo/a, del/la artista y de la persona elegida.

7. Retrato o autorretrato: producción a través de la reflexión, percepción e hibridación del medio digital y manual

La siguiente actividad consiste en llevar a cabo un retrato (Figura 2 y 3) o autorretrato (Figura 4 y 5) a través del gesto. Reflexiona acerca de la anterior composición que has realizado, qué te sugiere, qué sientes al verla, qué recuerdos te genera, si tiene relación con momentos de tu vida que de algún modo te han marcado, hechos que nos han hecho feliz o infeliz, e intenta sintetizarla en un gesto o postura. También puedes retratarte a través de un objeto con el que te sientas representado/a, a través de nuestro cuerpo y también a través de un paisaje, una forma abstracta o incluso a través del otro/a. Es decir, podemos retratarnos a través del retrato de otra persona.

Para ello utilizaremos el proyector, generando una proyección en tiempo real “aumentada” de nuestro compañero/a (Figura 2 y 4), de un paisaje o de un objeto o a través de una fotografía de nosotros/as mismos/as, a través de la fotografía de otra persona, de un objeto, paisaje, animal, etc.

Para ello se conecta la cámara de vídeo con el cable RCA al proyector, de modo que se genera una proyección sobre la cual dibujaremos en papel de gran formato (Figura 2 y 4).





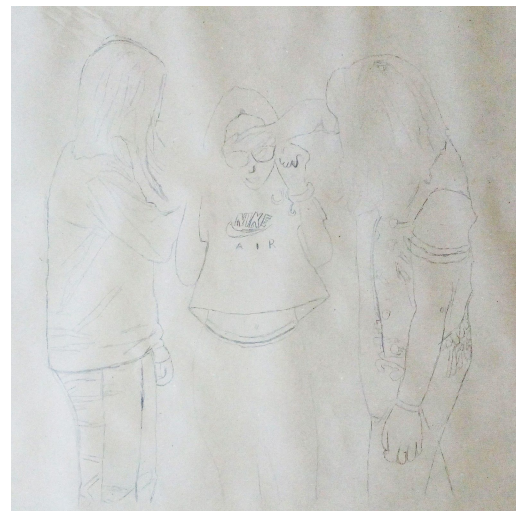
*Figura 2:* una alumna lleva a cabo un retrato de su compañera a través de la proyección en tiempo real.

*Figura 3:* retrato resultante del ejercicio a través de la proyección en tiempo real



*Figura 4:* tres alumnas llevan a cabo un retrato colectivo de ellas mismas a través de una fotografía proyectada

*Figura 5:* autorretrato resultante del ejercicio a través de la proyección de una fotografía



8. Reinterpretación de la obra de arte: hibridación del medio digital y manual; producción a través de la reflexión y percepción.

Una vez que tenemos nuestro autorretrato o el retrato de un compañero/a, utilizaremos la cámara de fotos para llevar a cabo la hibridación entre el retrato o autorretrato realizado y la obra de arte previamente elegida del/la artista que hemos llevado a cabo la biografía e investigación (Figura 6). La hibridación puede llevarse a cabo de forma digital uniendo ambas imágenes o de forma manual fotografiando la proyección de la imagen elegida propia de la historia del arte sobre el retrato o autorretrato llevado a cabo.



Figura 6: reinterpretación a través de la hibridación de *Caminante sobre un mar de nubes* de Friedrich (1818) con el retrato colectivo realizado previamente

En este proceso existen múltiples posibilidades para la creación artística a través de la ampliación/reducción, abstracción, retoque de color, opacidad y otros parámetros de la imagen. Experimentaremos a través de la fusión en ambos medios, el digital y el manual. Para ello utilizaremos la cámara de fotos, la impresora y software libre de edición de fotografía como Pixlr Editor o similares. Podemos seguir trabajando el retrato o autorretrato que hemos realizado anteriormente, teniendo en cuenta aspectos fundamentales como la composición, cromatismo, técnica así como en el concepto y temática elegido.

Se pueden observar más resultados de esta actividad en el Anexo III (Figura 7, 8, 9 y 10)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Ver Anexo III. Galería fotográfica. Proceso de Creación. Más resultados del proceso de hibridación. Reinterpretación de obras de arte. Figura 7, 8, 9 y 10

## 9. Creación artística libre

Como broche final para nuestro proyecto, realizaremos una creación artística libre. Elegirán de forma autónoma e individual la técnica, temática así como todos los aspectos formales y conceptuales que de la práctica de las artes se deriva. Pueden llevar a cabo un video, una pequeña pieza de videodanza, un collage, un graffiti o cualquiera de las técnicas que hemos visto en clase a partir de los artistas estudiados.

El proyecto ha de seguir un mismo hilo conductor. Es decir, es preciso tener en cuenta tanto el concepto de la obra como su ejecución y producción.

A través de las actividades descritas obtenemos una amplia variedad de trabajos que dan forma al proyecto artístico, como son: la biografía de artista, una carta a este/a artista, la biografía de una persona importante en nuestra vida, un collage que recoge ambas personas, el retrato o autorretrato, la hibridación entre el retrato y la obra de arte previamente elegida así como otros materiales no cuantificables como la reflexión y debate generado en torno a la obra de artistas. Las reflexiones pueden ser recogidas a través de apuntes, en formato vídeo o audio en vuestra carpeta de artista.

Todo el material se articula en torno a esta carpeta de artista o portfolio. En este documento recogemos el proceso creativo, las ideas, bocetos y otros documentos que consideremos de interés, el cual nos servirá como base para la creación y articulación de ideas y conceptos.

### **5. 8 Evaluación.**

Para la evaluación de la presente intervención didáctica se tienen en cuenta los siguientes criterios y estándares de aprendizaje (Tabla 5). Además se incluye la rúbrica a través de la cual se calificará al alumnado (Tabla 6).

**Tabla 5**

***Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje***

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Estudio y conocimiento de artistas y épocas artísticas. Aproximación a la historia del arte a través de la biografía de artistas. Desde las vanguardias hasta las expresiones artísticas de actualidad.	1. Conocer, interpretar, analizar y reflexionar sobre obras de arte de diferentes artistas entre las vanguardias y la actualidad	1.1 Analiza la imagen en arte en cuanto a estética y concepto 1.2 Estudia e investiga acerca de los artistas propuestos, su obra artística y la relación entre vida y obra. 1.3. Aprecia el valor de la diversidad presente en el arte
- Proyecto Artístico. Experimentación y conocimiento con diferentes técnicas para la aplicación a un proyecto.	2. Aplicar diferentes técnicas en composiciones plásticas propias. 3. Establecer relaciones entre la imagen y el mensaje que transmiten. 4. Analizar los elementos que componen la imagen. 5. Crear y manipular tanto imágenes digitales como manuales 6. Crear un proyecto artístico personal	2.1 Reflexiona a través de las producciones artísticas propias y de otros/as 2.2 Elabora producciones artísticas atendiendo a criterios formales y expresivos. 3.1 Realiza producciones artísticas propias atendiendo a concepto y técnica 4.1 Reflexiona en torno a la producción artística en relación a experiencias vitales propias 5.1 Valora y utiliza tanto medios digitales como manuales en la producción artística. 5.2 Experimenta con la hibridación del medio digital y manual. 6.1 Elabora un proyecto artístico atendiendo a la reflexión, percepción y producción a través de técnicas mixtas

Nota: Elaboración propia

**Tabla 6**  
**Rúbrica**

<b>Criterios</b>	<b>Principiante 0-4</b>	<b>Competente 5-7</b>	<b>Muy competente 8-10</b>
Carpeta o portfolio 30%	Escasa originalidad, presenta carencias en su contenido. No refleja el proceso creativo	Original, los contenidos son adecuados. Refleja el proceso creativo	Gran Originalidad, los contenidos son brillantes. Refleja de forma excelente el proceso creativo
Trabajo cooperativo 15%	Trabajan de forma individual. Escasa comunicación y diálogo	Trabajan de forma adecuada articulando diálogo. Buena comunicación	Trabajan de forma excelente articulando cooperación y diálogo
Participación 5%	Se muestra escasamente interesada/o, participativa/o y activa/o a nivel comunicación y elaboración	Se muestra interesado/a, participativa/o y activa/o a nivel comunicación y elaboración	Se muestra muy interesado/a, participativa/o y activa/o a nivel comunicación y elaboración
Comprensión y conocimiento de contenidos 20%	Explica y argumenta contenidos e información con dificultad	Explica y argumenta contenidos e información	Explica y argumenta contenidos e información con gran claridad
Actitud positiva e iniciativa 10%	Actitud proactiva escasa y poca iniciativa	Buena actitud, muestras de respeto e iniciativa	Actitud excelente, muestras de respeto y gran iniciativa
Creación artística libre 20%	Escasa originalidad, presenta carencias a nivel cromático y formal. Escasa habilidad en los trazados	Original, conceptos cromáticos y formales adecuados. Habilidad en los trazados	Gran Originalidad, conceptos cromáticos y formales brillantes. Gran habilidad en los trazados

Nota: Elaboración propia

## **5. 9 Materiales y recursos de apoyo a la docencia**

Para el desarrollo de la presente Unidad Didáctica es necesario el uso de un proyector digital al menos, un ordenador, una cámara de vídeo/fotos, cable RCA, papel continuo o similar, lapiceros, cinta adhesiva, gomas de borrar, rotuladores, pegamento, papel así como los libros y materiales para el desarrollo de la biografía de artista.

Otros recursos a tener en consideración son la pizarra, borrador, tizas, el aula de informática y ordenadores portátiles en caso de que el instituto contara con estos recursos.

Otro recurso imprescindible lo constituye el personal docente cualificado y capaz de aportar tanto conceptos valiosos en cuanto a diversidad y formación artística así como herramientas para el desarrollo personal y emocional del alumnado.

## **6. DISCUSIÓN**

En primer lugar y como ya he comentado en el apartado anterior, parte de la presente intervención didáctica ha sido llevada a cabo en un grupo de 1º de la E.S.O. Para ello, se realizó inicialmente una planificación organizada en seis sesiones, la cual puede consultarse en la Tabla 7<sup>4</sup>, y que finalmente ocupó más del doble. Esto se debió por un lado a mi falta de experiencia y cierta falta de control y manejo del tiempo. Por otro, de la necesidad del alumnado de más tiempo para la reflexión y producción artística. En este mismo sentido, se lleva a cabo el rediseño de la intervención a través de una ampliación de las actividades, las cuales permiten trabajar desde diferentes perspectivas y posiciones la reflexión, la comprensión, la percepción y la producción de obras artísticas. Repensar nuestra propia experiencia vital supone tiempo, introspección y reflexión en un espacio en el que nos sintamos cómodos y libres.

En relación a la viabilidad del proyecto me gustaría comentar por un lado la cantidad de posibilidades que ofrece el uso de la tecnología y la técnica de hibridación del medio manual y digital. Ofrece múltiples recursos para la creación

---

<sup>4</sup> Ver anexo IV. Tabla 7. Planificación original de la intervención didáctica

artística así como la posibilidad de decantarse más por un medio u otro, atendiendo a cuestiones personales o derivadas del propio proceso de creación. El uso de la imagen digital a partir de una técnica manual permite hibridar ambas dando lugar a múltiples y variados documentos gráficos que pueden revertir el medio una y otra vez, así como aplicar estrategias de creación artística contemporánea como la repetición, lo acabado como inacabado, abstracción por zoom y saturación de color entre otras.

El uso del proyector como estrategia para el dibujo del natural en tiempo real permite la obtención de resultados estéticos óptimos contribuyendo así a la motivación y mejora de la autonomía y autoestima del alumnado. Además permite hacer un uso pedagógico de la tecnología favoreciendo la reflexión y debate en torno al uso que hacemos de ésta, la producción de imágenes digitales y su uso en la red.

Como factor limitante cabe destacar que el uso del proyector condiciona el ritmo en el proceso de creación en tanto que determina la posibilidad de llevar a cabo el dibujo y primer retrato así como la hibridación de este retrato con las diferentes obras de arte propias de la Historia del Arte seleccionadas. Por ello, es necesario prever este factor para evitar la pérdida de tiempo, de motivación, interés y desconexión del proyecto y trabajo. Una alternativa y solución para este problema consiste en el trabajo cooperativo ya que de esta manera pueden ayudar en la resolución de conflictos y problemas de forma activa no sólo en su trabajo sino de forma colectiva favoreciendo la empatía, la cooperación y la solidaridad.

En la misma línea, el uso de la tecnología implica un claro factor limitante, si existe posibilidad de hacer uso de ella o no ya que no todos los centros cuentan con los mismos recursos tecnológicos.

Otro factor limitante lo constituye el tiempo, el cual permite generar confianza, seguridad y un vínculo tanto entre compañeros/as como con docentes. En el trabajo a través de las emociones existe la necesidad de un espacio seguro y de libertad. Según Winnicott, el espacio se convierte en espacio potencial, espacio de múltiples posibilidades estéticas, imaginativas y metafóricas. Es necesario para la identificación y el trabajo a nivel personal generar un encuadre seguro y de confianza a través del cual poder sincerarse con uno/a mismo/a así como generar

una reflexión e identificación dentro de unos límites de sostén y cobijo. Es por esta razón por la que se toma la decisión de plantear dicha intervención didáctica como un proyecto de larga duración, que además puede trabajarse de forma transversal en los diferentes ámbitos que componen el currículo de los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento de 2º E.S.O. Permitiría por un lado un mayor calado pedagógico y por otro brindaría la oportunidad de profundizar desde diferentes perspectivas de la vida: la histórica, la social, la económica, etc., favoreciendo una visión más humana e integradora del ser.

Otro factor clave en la docencia es el o la docente y es por ello que cuestiono mi propia práctica. Reflexiono acerca de la metodología, del vínculo generado, de las actividades propuestas y en general de mi capacidad docente. Reflexiono acerca del lugar a través del cual establecer un vínculo positivo, generar una relación no autoritaria, de respeto y de un modo en el que el alumnado entienda la importancia de tomar conciencia de su educación. De ser conscientes de la realidad en la que viven, de sus posibilidades y responsabilidades. Entiendo que debo asumir los propios errores como parte de este proceso y la importancia de adoptar una postura reflexiva en torno a la práctica docente.

Considero fundamental una relación positiva entre docentes, una eficaz coordinación y diálogo para el correcto funcionamiento y gestión en el centro y también como personal de referencia para el alumnado.

Creo que la implicación y pasión en la docencia son imprescindibles. La necesidad personal de valorar, comprender y empatizar con el alumnado así como la necesidad de omitir juicios. La sensibilidad, la observación, el vínculo y la intuición creo que son aspectos clave en la docencia. Sobre todo en la educación secundaria obligatoria y en sus anteriores etapas donde el alumnado se encuentra en fases muy vulnerables y donde los factores emocionales son determinantes a un nivel global en sus vidas.

Opino que no existen fórmulas para la buena docencia porque los factores no son exactos sino cambiantes y únicos como cada persona que integra un centro educativo. Cada relación es única, cada alumno/a diferente y cada instante es otro del anterior.





## **7. CONCLUSIONES**

La situación en relación a las diferentes necesidades que en el marco de la educación formal tienen lugar en cuanto a políticas, estrategias y valores orientados a la diversidad y la inclusión educativa es todavía hoy en día deficitaria. Existen numerosos textos, manifiestos, leyes y demás manuscritos que a lo largo de la historia han hecho eco de tales aspectos. Sin embargo, son numerosos los sesgos y fisuras que en el marco de la educación tienen lugar, derivados de un déficit en la inversión económica, en la formación del profesorado, en las estrategias llevadas a cabo así como en la conciencia y aceptación de aspectos relacionados con la diversidad en el conjunto de la sociedad.

Aspectos relacionados con la multiculturalidad en el aula son todavía hoy en día algunos de los que más quebraderos de cabeza causan en el ámbito de la educación derivados tanto de la falta de conocimientos en el profesorado como en la sociedad civil así como una ausencia de conciencia y sensibilidad en torno a este tema.

Por otra parte y en relación a lo anterior, la equidad de género se convierte en aspecto clave en el aula y requiere de una especial atención a través de una educación inclusiva que atienda las necesidades del conjunto del alumnado atendiendo a cuestiones de género y de afecciones emocionales. De acuerdo con Márquez, Gutiérrez y Gómez (2017) la investigación académica desde diferentes perspectivas como la sociológica, la antropológica, la historia, la salud, la psicología social, el derecho o la pedagogía, se convierte en un aspecto clave para lograr sistemas educativos orientados a la sensibilización de la diversidad en cuanto a género.

En cuanto a anteponer la inclusión a la asimilación, es totalmente imprescindible ser sensibles y conscientes respecto a este hecho y reconocer la diversidad cultural como un aspecto que multiplica y amplía nuestro horizonte y no como una amenaza a nuestra cultura, costumbres o tradiciones. En la línea de autores como Escarbajal et al (2012) es necesario tomar conciencia de esta pluralidad como riqueza y no como una amenaza.

La educación en torno a la diversidad ha de diseñarse siguiendo las líneas de la inclusión social con un diseño personalizado de objetivos, valoración de trayectorias personales, aspectos cognitivos, emocionales y sociales así como a través de la no centralización de los resultados como objetivo final y principal, sino valorando en todo momento el proceso y la trayectoria del alumnado y anteponiendo cooperación frente a competición.

Es imprescindible reconocer la necesidad de cooperación y concienciación por parte de instituciones, organismos, centros educativos, asociaciones así como del conjunto de la sociedad civil para conseguir una educación inclusiva, universal y de calidad. Atender a las diferentes necesidades derivadas de minorías relacionadas con diferentes etnias, lenguas, culturas así como de todas y cada una de las diferencias y peculiaridades que las personas presentan, no pudiendo obviar aquello que hace de cada persona una persona diferente y por supuesto no pudiendo olvidar aquello que a todos y cada uno de nosotros y nosotras nos une, que es nuestra condición humana.

Como ya he dicho en apartados anteriores, el reto de la educación artística consiste en articular de una manera eficaz los valores inscritos en las diferentes culturas, los medios utilizados en la educación artística y las características particulares de cada individuo (Gardner, 1994). Chalmers (2003), afirma además que la supresión de la multiculturalidad en un currículo focalizado en la corriente mayoritaria cultural perjudica la educación de los estudiantes al privarles de otras perspectivas y marcos de referencia aportando una falsa sensación de unicidad y superioridad. En esta misma línea, Marian López Fdz Cao (2009) reivindica una educación artística centrada en el desarrollo humano y la apreciación de la diversidad en todos sus aspectos.

En relación al desarrollo emocional en el ámbito de la educación y a través de los autores citados como Pena y Repetto (2008); Jiménez y López-Zafra (2009), concluyo que no sólo se puede, sino que se debe llevar a cabo una educación que tenga en cuenta y como factor primordial el desarrollo emocional, el cual tiene un efecto mediador en el ámbito educativo constituyendo según estos autores un factor protector.

Con respecto a los resultados obtenidos a través del desarrollo de parte de la intervención didáctica ofrecida en este trabajo fin de máster puedo afirmar que han sido positivos, lográndose el objetivo de impulsar el desarrollo emocional en el aula a través de la identificación con las obras de arte y la producción a través de la reflexión y percepción.

Por todo lo anterior concluyo que no sólo se puede sino que se debe repensar nuestro sistema educativo desde diferentes perspectivas para conseguir una educación de calidad que fomente el desarrollo emocional y la diversidad como herramienta para la tolerancia y el respeto.

Quizá estas líneas de actuación tienen más que ver con la crítica postmarxista de lo utópico del idealismo en relación a la igualdad de oportunidades que con un sistema capitalista enfocado al consumo y a la producción de capital. Sea como sea, tanto un sistema educativo como un sistema social concienciado con la diversidad, la equidad y el respeto es posible y necesario.

Para futuras líneas de investigación sería relevante continuar con aspectos relacionados con la diversidad desde todas sus perspectivas y orientadas a nuevas estrategias, metodologías así como cuestiones relacionadas con el profesorado en cuanto a su propia percepción acerca del contexto educativo y las líneas a seguir para la innovación y el desarrollo de la inclusión educativa a través del estudio de las artes.



## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). Naciones Unidas, París. Consultado en: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Asociación Debajo del Sombrero (2012). *Debajo del Sombrero*. Información. Recuperado de: <http://www.debajodelsombrero.org/informacion.php>
- Bobbio, N. (1998). *Estado, Gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica. Consultado en: <https://lecturasddhh.files.wordpress.com/2016/08/bobbio-norbertoestado-gobier-no-y-sociedad-caps-2-4.pdf>
- Buena Jorge, A. (2017) *Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas del pensamiento en educación infantil*. [TFG] Universidad de Valladolid. Consultado en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/26815/1/TFG-G%202564.pdf>
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Cine sin Autor (s.f.) Cine sin Autor. Recuperado de: <https://www.cinesinautor.es/cine-sin-autor>
- Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril. Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015. Consultado en: <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36132>
- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2018). Atención a la diversidad. *Educación. Navarra*. Consultado en: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad>
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. (Jordi Claramonde, trad.) Barcelona, Ediciones paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1980)

- Educarchile (2017, noviembre 3). Entrevista educativa. Robert Swartz y el Aprendizaje Basado en Pensamiento. [Archivo de video]. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=-qCs4UOYMKk>
- Escarbajal Frutos, A.; Mirete Ruiz, A B.; Maquilón Sánchez, J J.; Izquierdo Rus, T.; López Hidalgo, J I.; Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). *La atención a la diversidad: la educación inclusiva*. REIFOP, 15 (1), 135-144. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4617037.pdf>
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen N° 55, PP.85-105. Consultado en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL* 2000, N° 13. Consultado en: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Foster, H. D; Joo, E.; López Fdz. Cao, M. (s.f.) I07 - Trabajar con la diversidad en los museos. *Diversity - inmersión en la diversidad en el museo y en la ciudad*. Consultado en: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-89250/untitled%20folder%20I07go%20SPANISH%20I07%20final.docx>
- Friedrich, C.D., (1818). Caminante sobre un mar de nubes. [Figura 1], Hamburgo, Kunsthalle. Recuperado de: <https://historia-arte.com/obras/caminante-sobre-un-mar-de-nubes-de-friedrich>
- Fundación Once (2016). Bial de Arte Contemporáneo. *Fundación Once*. Recuperado de: <https://bial.fundaciononce.es/vi-bial>
- García Castaño, F.J., Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 13. Pp 223-256. Consultado en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34438/GarciaCastano1997f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, H. (1994) (Ferran Meler-Orti, trad) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós Ibérica (Obra original publicada en 1994)
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, n.º 136, pp. 215-239. Consultado en:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre316/re3161200464.pdf?documentId=0901e72b81270c47>

Ibanco Saborido, C (2019) El Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner. *Lifeder. Psicología educativa*. Recuperado de:

<https://www.lifeder.com/aprendizaje-por-descubrimiento/>

Jiménez Trens, M.A. (2003). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Consultado en:

<http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26875.pdf>

Jiménez y López-Zafra (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 41, Nº 1, p. 67-77. Consultado en:

<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rpsi/article/view/556>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 1-110. Consultado en :

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-64. Consultado en:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

López Fdz. Cao (s.f.), Tu Museo Interno. *Diversity*. Recuperado de:

<https://divercitysite.weebly.com/tu-museu-interno.html>

López F. Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, Anejo I, pp. 145-171. Consultado en:

[https://www.researchgate.net/publication/39289622\\_La\\_educacion\\_artistica\\_y\\_la\\_equidad\\_de\\_generosun\\_asunto\\_pendiente/download](https://www.researchgate.net/publication/39289622_La_educacion_artistica_y_la_equidad_de_generosun_asunto_pendiente/download)

López F. Cao (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso* 2008, 31. 221-232. ISSN: 1577-0338 Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750868>

López Fdz. Cao (2009). *Posibilidades de ser a través del arte. Educación, creación e igualdad*. Madrid, Eneida.



- López Fernández Cao, M.; López Goñi, A. (2019). *El arte abre ventanas. Re-construimos a través del arte, repensar la masculinidad*. Madrid, Editorial Eneida
- Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez-Barroso, J., Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género y Diversidad en Educación. *European Scientific Journal*. Vol. 13, Nº. 7. Pp. 300-319. doi. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Márquez et al., (2017). Equidad, Género y Diversidad en Educación. *European Scientific Journal*. Vol. 13, Nº. 7. p 308, 309. [Tabla 1] doi. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds). *Manual de Inteligencia Emocional*, (pp. 47-68). Madrid, Ed. Pirámide
- Montinaro, A; Cano Vaquero, Y.; López Goñi, A.; García, P.; Menéndez, S.; Rodríguez Canal, S. Herranz Martínez, V. (2016). Actividades educativas inclusivas como herramienta para el desarrollo de públicos en la VI Bienal de Arte Contemporáneo de Fundación Once. En López Padilla, J.A. (2016) *III Congreso Internacional Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio*. MARQ y Ayuntamiento de Villajoyosa, Villajoyosa.
- Museo Guggenheim Bilbao (2019). Louise Bourgeois. Sabías qué?. *Guggenheim Bilbao*. Consultado en: <https://bourgeois.guggenheim-bilbao.eus/sabias-que#la-persona>
- Museo Nacional de las Artes Decorativas (2019). Exposiciones. *Ex-presas\_Ex-presos. Del museo a la prisión. Intimidaciones en pausa*. Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2019/05/190510-internos-artes-decorativas.html>
- Nguyen, T.X.T. (2010). Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Volume 14, 2010. Pp. 341-355. Consultado en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110802504564?scroll=top&needAccess=true>

- Orden Foral 54/2015, de 22 de mayo, del consejero de educación, por la que se regulan los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en la educación secundaria obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Consultado en: <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36278>
- Padilla, A.M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. USA. Jossey Bass. A Willey Imprint. Consultado en: <http://web.stanford.edu/~apadilla/PadillaQuantMultiCultural04.pdf>
- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. Nº 15, Vol 6 (2) 2008, pp. 400-420. Consultado en: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/537/Art\\_15\\_244.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/537/Art_15_244.pdf?sequence=1)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 3 de enero de 2015, Sec. I. Pág. 169. Consultado en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rodríguez Díaz, S. y V. Ferreira, M.A (2010). Desde la Dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Vol. 68, nº 2, Mayo-Agosto, 289-309. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/333/339>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*. Recuperado de: [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)
- Sánchez Palomino, A. (1997). Una experiencia didáctica de atención a la diversidad de alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje. *Revista de educación*, núm. 312, pp. 247-270. Consultado en:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre312/re3121300460.pdf?documentId=0901e72b81272c03>

Trujillo, Fernando (2016). *Aprendizaje basado en Proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. [xebook] Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Recuperado de:  
[https://reader.xebook.es/index.php?\\_=Y35%252Folq3yaZz1mvHoa2eXWWBgKWHiZavn6lqycmknlxme354ho2a1G6rb5zPqdBcYoB8dYS0l6pvo2yYoKOhVpF%252FqnGFiJyqcdVrn5uspVVig3t8ucDVqnHgcdTZ3JxYnX6qdsS2l9ya2p6foKilWmt6gYLBudjamq6d1t%252FV&sna=IDHHZUWpsZ&sid=akor88jbt1db0tdga0h3cj6tha#!/](https://reader.xebook.es/index.php?_=Y35%252Folq3yaZz1mvHoa2eXWWBgKWHiZavn6lqycmknlxme354ho2a1G6rb5zPqdBcYoB8dYS0l6pvo2yYoKOhVpF%252FqnGFiJyqcdVrn5uspVVig3t8ucDVqnHgcdTZ3JxYnX6qdsS2l9ya2p6foKilWmt6gYLBudjamq6d1t%252FV&sna=IDHHZUWpsZ&sid=akor88jbt1db0tdga0h3cj6tha#!/)

Universidad Complutense de Madrid (2015). News - Proyecto de Investigación DIVERCITY. Diving into diversity in museums and in the city. *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de:

<https://www.ucm.es/divercity/noticias/divercity-sumergiendonos-en-la-diversidad-en-los-museos-y-la-ciudad>